

University of Groningen

Bewust van je eigen blik

Deunk, Marjolein; Korpershoek, Hanke; Hingstman, Mariëtte; Langeloo, Annegien

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Publication date:
2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Deunk, M., Korpershoek, H., Hingstman, M., & Langeloo, A. (2020). *Bewust van je eigen blik: Het gebruik van Visual Thinking Strategies ter bevordering van interculturele sensitiviteit bij studenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Bewust van je eigen blik

Het gebruik van Visual Thinking Strategies
ter bevordering van interculturele sensitiviteit
bij studenten van de Academische Opleiding
Leraar Basisonderwijs

M.I. Deunk | H. Korpershoek | M. Hingstman | A. Langeloo



Bewust van je eigen blik

Het gebruik van Visual Thinking Strategies ter bevordering van interculturele sensitiviteit bij studenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

M. I. Deunk, H. Korpershoek, M. Hingstman en A. Langeloo

Comenius Teaching Fellow 2018
NRO Projectnummer 40518865002

GION onderwijs/onderzoek
Rijksuniversiteit Groningen
Januari 2020

ISBN 978-90-669-0574-0

© 2020. GION onderwijs/onderzoek
Rijksuniversiteit, Grote Rozenstraat 3, 9712 TG Groningen

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the director of the institute.

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	1
1 Inleiding	3
1.1 De pluriforme samenleving en de pluriforme klas	3
1.2 Interculturele sensitiviteit en competentie in de onderwijscontext	4
1.2.1 Wat wordt verstaan onder interculturele sensitiviteit en competentie?	4
1.2.2 Aandacht voor en noodzaak tot interculturele sensitiviteit van (aankomend) leerkrachten	7
1.3 Propriospsect van (aankomend) leerkrachten	7
1.4 Visual Thinking Strategies (VTS) ter bevordering van interculturele sensitiviteit	9
1.4.1 VTS als gespreksmethodiek	9
1.4.2 Onderzoek naar VTS	10
1.4.3 Culturele thema's integreren in het onderwijs met VTS	11
1.5 Het ViTaS-project	12
2 Methode	15
2.1 Context en deelnemers	15
2.2 Materialen	15
2.2.1 Kunstwerken	15
2.2.2 Casussen: fragmenten uit een voorleessessie	17
2.2.3 Implementatiechecklist	18
2.2.4 ViTaS vragenlijst	19
2.3 Procedure	20
2.4 Analyseplan	21
2.4.1 VTS-sessies	21
2.4.2 ViTaS vragenlijst	22
3 Resultaten	25
3.1 VTS-sessies	25
3.1.1 Implementatie van VTS	25
3.1.2 Zichtbaarheid van het eigen normatief kader in bijdragen tijdens VTS-sessies	26
3.2 ViTaS vragenlijst	30
3.2.1 Resultaten voormeting	30
3.2.2 Resultaten nameting	33
3.2.3 De voor- en nametingen vergeleken	34
4 Conclusies	37
4.1 Samenvatting van de resultaten	37

4.1.1 Samenvatting resultaten VTS-sessies.....	37
4.1.2 Samenvatting resultaten ViTaS vragenlijst	39
4.2 Reflectie op de bevindingen	40
4.2.1 Het meten van interculturele sensitiviteit	40
4.2.2 Gebruik van VTS ter bevordering van interculturele sensitiviteit	41
4.3 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	42
4.4 Enkele afsluitende woorden: het belang van <i>bildung</i>	44
5. Referenties	45
6. Bijlagen.....	53

Managementsamenvatting

De toenemende pluriformiteit in de samenleving wordt weerspiegeld in het onderwijs: de etnisch-culturele diversiteit van de leerlingpopulatie groeit. Voor een optimale schoolloopbaan is het belangrijk dat de kennis en ervaringen van leerlingen op school (h)erkend worden, maar voor leerlingen met een migratieachtergrond lijkt dit minder goed te gebeuren. Leerkrachten vinden het vaak wel belangrijk om op een goede manier met culturele verschillen om te gaan, maar weten niet altijd weten hoe ze hier in de praktijk vorm aan moeten geven. Het onderwijs bevat allerlei impliciete normen, waarden en verwachtingen, die voor sommige leerlingen een gunstiger leeromgeving creëren dan voor anderen. Voor leerkrachten, die veelal zelf tot de meerderheidscultuur behoren, is dit soms moeilijk te herkennen.

Project ViTaS (“Visual Thinking Strategies voor interculturele sensitiviteit van AOLB¹-studenten”) is een onderwijsinnovatie binnen het NRO Comeniusprogramma voor onderwijsinnovatie in het hoger onderwijs. Project ViTaS is opgezet om aankomend leerkrachten zich meer bewust te laten worden van hun eigen perspectief, hun *propriospect*, en van hoe dat hun interpretatie en evaluatie van leerlingen en situaties kan beïnvloeden. Bewustwording van *propriospect* wordt gezien als onderdeel van de interculturele sensitiviteit die nodig is om gelijke kansen voor alle leerlingen te creëren.

De onderwijsinnovatie maakt gebruik van *Visual Thinking Strategies* (VTS), een sterk gestructureerd gespreksprotocol voor de bespreking van kunstwerken of andere visuele bronnen. Deelnemers worden in een kleine groep uitgenodigd om hun observaties, interpretaties en associaties bij een werk te delen. Een gespreksleider stelt hiertoe drie terugkerende vragen (*Wat gebeurt hier? Wat zie je waardoor je dat zegt? Wat kunnen we nog meer ontdekken?*) en parafraseert de bijdragen van gespreksdeelnemers zonder daarbij een waardeoordeel te geven. Tijdens de parafrase wijst de gespreksleider elementen in het werk aan. Door deze manier van werken blijft de focus op het observeren van het kunstwerk. Deelnemers reageren niet direct op elkaar, doordat de gespreksleider de bijdrage van een deelnemer altijd parafraseert. Door deze aanpak, en doordat elke bijdrage zonder oordeel wordt geparafraseerd, ontstaat er een veilige sfeer waarin verschillende, soms tegenstrijdige, interpretaties naast elkaar kunnen bestaan.

Met behulp van de innovatieve methode VTS zijn AOLB-studenten gestimuleerd om hun eigen interpretaties te expliciteren, open te staan voor alternatieve interpretaties en te reflecteren op thema's rond etnisch-culturele diversiteit. Ze hebben in kleine werkgroepen deelgenomen aan VTS-sessies over twee kunstwerken en twee video-casussen. Voor en na de VTS-sessies is een vragenlijst over hun professionele en persoonlijke interculturele sensitiviteit afgenomen.

Inhoudelijke analyse van de VTS-sessies laat zien dat de gekozen werken en casussen inderdaad bijdragen over het thema etnisch-culturele diversiteit uitlokken. Ook laten de studenten flexibiliteit in denken zien, door voorzichtig te formuleren en open te staan voor

¹ AOLB staat voor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

alternatieve interpretaties. Niet alle studenten droegen verbaal bij, maar de evaluatieformulieren suggereren dat ook het luisteren naar groepsgenoten en de gespreksleider tijdens de sessie tot bewustwording kan leiden. De bijdragen van de studenten geven goed inzicht in achtergrondkennis, reflectievaardigheid op het onderwerp en impliciete normen en stereotypen die zij houden. Dit zijn voor docenten belangrijke inzichten om in het onderwijs aan te kunnen sluiten bij het ontwikkelingsniveau van de studenten wat betreft interculturele sensitiviteit. Hoewel de studenten het gevoel hadden dat de videocasussen moeilijker te bespreken waren dan de kunstwerken, leiden beide typen sessies tot relevante bijdragen. De doelmatigheid van VTS als manier om bewustzijn van propriospect en daarmee interculturele sensitiviteit te stimuleren wordt bevestigd door de vragenlijstgegevens: de data laten een kleine toename in professionele interculturele sensitiviteit zien.

De belangrijkste aanbevelingen voor implementatie van VTS in het onderwijs ter bevordering van interculturele sensitiviteit zijn als volgt:

- VTS biedt een veilige omgeving voor studenten om hun eigen observaties en interpretaties te onderzoeken. Het kan daarmee een goed startpunt zijn voor het stimuleren van bijvoorbeeld interculturele sensitiviteit. Om recht te doen aan de leerdoelen is het van belang om de VTS-sessie te koppelen aan een verdiepende activiteit, zoals groepsdiscussie of een samenwerkingsopdracht, om zo bepaalde onderwerpen of constructen uit te diepen, eventueel te corrigeren en een koppeling te maken met de theorie. Het is hierbij belangrijk om een duidelijk onderscheid te maken tussen de VTS-sessies en de verdiepende activiteit, om zo de veilige context die VTS biedt te waarborgen.
- Voor het slagen van een VTS-sessie is de keuze van het werk essentieel. Kies een werk dat verhalend en ambigu is. Een kunstwerk is makkelijker dan een videocasus, hoewel dit laatste dichter bij de eigen praktijkervaring ligt en daardoor inhoudelijk relevanter kan lijken voor studenten van een lerarenopleiding. Omdat de gespreksleider weinig invloed heeft op wat de studenten benoemen en een VTS-sessie dus alle kanten op kan gaan, is het van belang om een werk te kiezen waarin het thema, in ons project etnisch-culturele diversiteit, expliciet aanwezig is.
- Voor docenten die VTS zelf willen implementeren in hun onderwijs is een speciale lesbrief ontwikkeld (beschikbaar via de website van GION Onderzoek/Onderwijs, www.rug.nl/gion). Het leiden van een VTS-sessie vergt oefening. Naast het volgen van de VTS-basiscursus en het toepassen van de voor het project ontwikkelde implementatiechecklist, wordt aangeraden de VTS-sessies (in het begin) op te nemen en bij voorkeur ook uit te schrijven, om zo inzicht te krijgen in de kwaliteit en uitwerking van de parafrases van de gespreksleider.

1 Inleiding

1.1 De pluriforme samenleving en de pluriforme klas

Door maatschappelijke veranderingen heeft het onderwijs te maken met een steeds grotere groep leerlingen uit families met een migratieachtergrond. Hierdoor ontstaat een hoge mate van etnisch-culturele diversiteit in de klas. Omdat dit vanzelfsprekend geen homogene groep leerlingen is (zie bijv. Karssen, 2017), wordt ook wel gesproken van ‘superdiversiteit’ (Vertovec, 2007). Deze grote variatie in leerlingachtergronden zorgt voor werkdruk en handelingsverlegenheid bij leerkrachten (Leseman & Slot, 2014). Om alle leerlingen in de klas goede ontwikkelkansen te bieden is het belangrijk dat hun kennis, ervaringen en thuiscultuur herkend en gewaardeerd worden (Banks, 1993; 2008; Gay, 2002). In de huidige onderwijspraktijk lijkt dit echter minder goed te gebeuren voor kinderen die geen deel uitmaken van de meerderheidscultuur, waartoe veelal ook de leerkracht behoort (Gay, 2013; Keels & Raver, 2009; Tenenbaum & Ruck, 2007). Hierdoor bestaat het risico dat deze leerlingen zich minder thuis voelen in het onderwijsstelsel, een lager (academisch) zelfbeeld ontwikkelen en slechter presteren (Furrer & Skinner, 2003), dan leerlingen uit families zonder migratieachtergrond. Daar komt nog bij dat leerkrachten – vaak ten onrechte – lagere verwachtingen kunnen hebben van bepaalde groepen leerlingen uit families met een migratieachtergrond², die uit lagere sociaaleconomische milieus afkomstig zijn en thuis veelal (deels) een andere taal spreken dan op school (McGrady & Reynolds, 2013; Tenenbaum & Ruck, 2007). Deze lagere verwachtingen kunnen weer een negatieve invloed hebben op de leerprestaties (Ready & Wright, 2011). Al deze risicofactoren hangen samen met minder optimale schoolloopbanen en dragen daarmee niet bij aan gelijke kansen voor alle leerlingen in het onderwijs, ongeacht hun achtergrondkenmerken.

Deze mechanismen zijn van kracht in het basis-, voortgezet- en vervolgonderwijs en bouwen op elkaar voort. Een negatief gevolg hiervan is dat met name leerlingen met een niet-westerse achtergrond minder kans hebben om in te stromen in het hoger onderwijs, zoals blijkt uit de Strategische Agenda 2015–2025 “De waarde(n) van weten” (Ministerie van OCW, 2015). Het fundament hiervoor wordt gelegd in het basisonderwijs; gelijke kansen in het hoger onderwijs begint dus bij gelijke kansen in het basisonderwijs.

Basisschoolleerkrachten spelen een belangrijke rol in het creëren van een veilige en stimulerende leeromgeving voor leerlingen met een migratieachtergrond (Fukink, van Verseveld, Soeterik & van Mulligen, 2016; Lee, 2012; Sleeter, 2001). De interculturele competentie die leerkrachten nodig hebben om goed om te gaan met (super)diversiteit zou daarom een plek moeten hebben in hun opleiding tot leerkracht. Er zijn verschillende strategieën

² Als over migratieachtergrond wordt gesproken wordt vaak gedacht aan een subset van mogelijke migratieachtergronden, zoals zogenaamde klassieke migrantengroepen (bijvoorbeeld Turks en Surinaams), nieuwere migrantengroepen (bijvoorbeeld Pools) en vluchtelingengroepen (bijvoorbeeld Syrisch). Er wordt over het algemeen niet gedacht aan migratie vanuit buurlanden of arbeidsmigratie van hoogopgeleide professionals.

om met etnisch-culturele diversiteit in de klas om te gaan. Het waarderen van verschillen ('multiculturalisme') blijkt hierbij gunstiger te zijn voor leerlingen dan het afwijzen of negeren van verschillen (resp. 'assimilatie' en 'kleurenblindheid'; Celeste, Baysu, Phalet, Meeussen, & Kende, 2019). Onderwijsaanpakken gebaseerd op het waarderen van verschillen zijn bekend onder verschillende benamingen, zoals *Multicultureel onderwijs* (Banks, 1993), *Culturally Responsive Teaching* (Gay, 2002) en *Culturally Sustaining Pedagogy* (Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012), of het meer algemene *context specifiek onderwijs*³ (Kapadia Matsko & Hammerness, 2014). Bij het implementeren van deze onderwijsaanpakken is het van belang dat er gekozen wordt voor een kritische interculturele insteek, met aandacht voor (impliciete) machtsverhoudingen en sociale rechtvaardigheid, in plaats van zich te beperken tot een oppervlakkige waardering van verschillen door bijvoorbeeld het toevoegen van vieringen en culturele avonden op school (Agirdag, Merry & van Houtte, 2016; Banks, 1993; Gay, 2013; Leeman, 2008; Mikander, Zilliacus & Holm, 2018). Multicultureel onderwijs – en variaties daarop – is echter nog geen gangbaar onderdeel van de curricula van lerarenopleidingen, noch wordt er structureel aandacht besteed aan de interculturele sensitiviteit en de interculturele competentie van aankomend leerkrachten. Daarnaast blijken er grote verschillen in de invulling van na- en bijscholing op dit gebied (Civitillo, et al., 2018; Parkhouse, Lu & Massaro, 2019). Er is dan ook sprake van handelingsverlegenheid in de omgang met etnisch-culturele diversiteit in de klas (Derriks, Ledoux, Overmaat & van Eck, 2002; Leeman, 2008; Thijs, Langberg & Berlet, 2009). Bijkomend probleem is dat er weerstand kan bestaan tegen het geven van multicultureel onderwijs (Gay, 2013). Deze weerstand kan deels verklaard worden door de ideologische en politieke lading van multiculturaliteit en meertaligheid (Crawford, 2000; Cummins, 2000; Mikander et al., 2018), waar leerkrachten zich continu tot moeten verhouden (Pachler, Makoe, Burns & Blommaert, 2008). Het stimuleren van reflectie op het eigen denkkader in relatie tot dat van anderen en als gevolg daarvan het stimuleren van interculturele sensitiviteit van leerkrachten wordt daarom gezien als een eerste stap in de richting van inclusiever onderwijs in de werkelijkheid van de pluriforme klas.

1.2 Interculturele sensitiviteit en competentie in de onderwijscontext

1.2.1 Wat wordt verstaan onder interculturele sensitiviteit en competentie?

Interculturele sensitiviteit kan omschreven worden als de houding die iemand heeft ten opzichte van culturele verschillen (Bennett, 1986; Chen, 1997). Sensitiviteit omvat de gevoeligheid van mensen om culturele verschillen op te merken en te ervaren, terwijl interculturele competentie daarnaast ook het sensitief omgaan met culturele verschillen omvat (zie de review van Leung, Ang, & Tan (2014) voor een overzicht van verschillende modellen om interculturele competentie te omschrijven). Hoewel de begrippen vaak door elkaar worden gebruikt, is het verschil essentieel. Competentie is een veel breder begrip, waarin kennis over culturele verschillen, de attitude ten aanzien van culturele verschillen en de vaardigheden in het (sensitief)

³ In de Comenius Teaching Fellow van Inti Soeterik en collega's wordt gesproken van *contextbewust onderwijs*.

omgaan met culturele verschillen samenkomen (Derriks et al., 2002; Earley & Ang, 2003; Earley & Peterson, 2004; Griffith, Wolfeld, Armon, Rioas, & Liu, 2016), wat bijvoorbeeld zichtbaar wordt in interculturele communicatie (Chen & Starosta, 1996). Zo beschrijven Hammer, Bennett en Wiseman (2003) interculturele competentie als “the ability to think and act in interculturally appropriate ways” (p. 422). Earley en Ang (2003) spreken in dit kader van ‘cultural intelligence’, wat in Earley en Peterson (2004) wordt omschreven als “a person’s capability to gather, interpret, and act upon these radically different cues to function effectively across cultural settings or in a multicultural situation”. Voor het ontwikkelen van interculturele competentie moeten mensen tot gedragsverandering bereid zijn (Bhawuk & Brislin, 1992). Interculturele sensitiviteit, dus de gevoeligheid om culturele verschillen op te merken, ligt aan de basis van de ontwikkeling van interculturele competentie (Bennett, 1986; Chen, 1997; Hammer et al., 2003). Daarom is gekozen voor interculturele sensitiviteit als het leidende kernconstruct in dit project.

In 1986 ontwikkelde Bennett het Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS; zie ook Bennett, 1993; 2004). In dit model wordt interculturele sensitiviteit gedefinieerd als “the ability to discriminate and experience relevant cultural differences” (Hammer et al., 2003, p. 422). Het model bestaat uit zes oplopende ontwikkelingsstadia, die weergeven hoe culturele verschillen worden geïnterpreteerd. De ontwikkelingsstadia zijn: *ontkenning*, *afweer*, *minimalisatie*, *acceptatie*, *adaptatie* en *integratie*. Het midden van het continuüm onderscheidt etnocentrisme (*ontkenning*, *afweer*, *minimalisatie*) van etnorelativisme (*acceptatie*, *adaptatie*, *integratie*), ofwel een monocultureel versus intercultureel wereldbeeld (Hammer et al., 2003). Iemand met een etnocentrisch wereldbeeld ziet de eigen cultuur als de waarheid; de normen en waarden van de eigen cultuur worden niet in twijfel getrokken (Bennett, 2004), terwijl iemand met een etnorelativistisch wereldbeeld de eigen cultuur als een van de mogelijke realiteiten ziet. Afhankelijk van iemands wereldbeeld worden culturele verschillen op verschillende manieren herkend, ervaren en gewaardeerd.

Bennett (1986) beschrijft voor alle zes ontwikkelingsstadia de bijbehorende gedragingen en attitudes en hoe de ontwikkeling naar het volgende stadium kan worden gestimuleerd. Om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren, moeten volgens Bennett professionaliseringsactiviteiten worden gekozen die passen bij het ontwikkelingsstadium waarin iemand zich bevindt, omdat overvraging kan leiden tot weerstand en een achteruitgang in de ontwikkeling (zie ook Fischer, 2011). Iemand met een sterk etnocentrisch wereldbeeld zou je culturele ervaringen kunnen laten opdoen door bijvoorbeeld een thema-avond te organiseren over een bepaald land (hoewel het risico op extra stereotypering hierbij aanwezig is, zie bijv. Banks, 1993), maar ook door bijvoorbeeld te laten reflecteren op de ‘goede’ dingen uit de eigen cultuur en deze te vergelijken met ‘goede’ dingen uit andere culturen. Om tot *acceptatie*, als stap naar een meer etnorelativistisch wereldbeeld, te komen, stelt Bennett voor om stil te staan bij het herkennen van verschillen in verbaal en non-verbaal gedrag (bv. groet-rituelen) en het afzien van direct oordelen over deze verschillen. Het volgende stadium, *adaptatie*, kan getriggerd worden door mensen met verschillende culturele achtergronden met

elkaar in contact te brengen en met elkaar te laten praten. In het ontwikkelingsstadium *acceptatie* ervaart iemand de eigen cultuur als een van de vele mogelijkheden, waarbij andere culturen net zo complex zijn als de eigen cultuur. Dit leidt ertoe dat iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond als gelijkwaardig wordt gezien, ook als je het niet eens bent met bepaalde culturele uitingen. Pas in de stadia *adaptatie* en *integratie* wordt het eigen wereldbeeld verbreed, worden culturele verschillen vanuit verschillende perspectieven bekeken en worden elementen uit andere culturen onderdeel van de eigen identiteit (Hammer et al., 2003; Olson & Kroeger, 2001).

Het ontwikkelingsmodel van Bennett omschrijft interculturele sensitiviteit als lineair proces, waarbij iemand zich door het opdoen van ervaringen en door bepaalde professionaliseringsactiviteiten kan ontwikkelen naar een meer etnorelativistisch wereldbeeld. De empirische onderbouwing van deze lineaire ontwikkeling ontbreekt echter, waardoor onduidelijk is of mensen zich in de praktijk stapsgewijs van stadium tot stadium bewegen, zonder stadia over te slaan en/of zonder terug te vallen op een meer etnocentrisch wereldbeeld als gevolg van bepaalde (negatieve) ervaringen. Een ander kritiekpunt vinden we in het werk van Chen (1997). Haar kritiek op het werk van Bennett (1986) is dat zijn model te sterk gericht is op de cognitieve aspecten, zoals culturele verschillen kunnen herkennen. Dit intercultureel bewustzijn vormt wel de basis voor interculturele sensitiviteit, maar van interculturele sensitiviteit is volgens Chen pas sprake wanneer een persoon ook een positieve attitude heeft ten aanzien van culturele verschillen.

Chen (1997) definieert interculturele sensitiviteit als “an individual’s ability to develop a positive emotion towards understanding and appreciating cultural differences that promotes an appropriate and effective behavior in intercultural communication” (p. 5). Ook hier wordt interculturele sensitiviteit dus als een voorwaarde voor interculturele competentie gezien. Chen legt duidelijk meer nadruk op het affectieve aspect, waarin begrip voor en waardering van culturele verschillen een prominente rol spelen. Chen (1997) beschrijft zes dimensies die de mate van interculturele sensitiviteit beïnvloeden (zie ook Visser, 2018): *empathie*, *interactie-betrokkenheid*, *monitoren van zichzelf*, *niet-oordelen*, *ruimdenkendheid* en *zelfvertrouwen*. *Empathie* verwijst naar het proces van inleven in het perspectief en de emoties van de ander. In interculturele communicatie stelt dit iemand in staat om in de interactie rekening te houden met de ander. *Interactiebetrokkenheid* gaat eveneens over interculturele communicatie, waarin responsiviteit, opmerkzaamheid en aandacht voor het gesprek centraal staan. Intercultureel sensitieve personen weten hoe ze deze vaardigheden moeten toepassen in een gesprek (zie ook Cegala, 1981; Hofman, 2019). *Monitoren van zichzelf* betekent dat iemand in staat is om het eigen gedrag te reguleren en aan te passen aan de situatie. Een *niet-oordelende houding* zorgt ervoor dat iemand oprecht luistert naar de ander en niet meteen een oordeel velt over wat de ander zegt. *Ruimdenkendheid* betreft de bereidheid van iemand om openlijk en op een gepaste wijze de eigen manier van denken uit te leggen en die van anderen te accepteren. Tot slot versterkt *zelfvertrouwen* de positieve emotie om de verschillen in interculturele interactie te herkennen en te respecteren (Chen, 1997).

1.2.2 Aandacht voor en noodzaak tot interculturele sensitiviteit van (aankomend) leerkrachten

Er blijken grote verschillen tussen de manier waarop scholen in het basisonderwijs “culturele, etnische en godsdienstige diversiteit” aan de orde stellen (Inspectie van het Onderwijs, 2019; p. 68). Diverse onderzoeken laten zien dat leerkrachten het vaak wel belangrijk vinden om op een goede manier met culturele verschillen om te gaan, maar dat ze niet goed weten hoe ze hier in de praktijk vorm aan moeten geven (Aukrust & Rydland, 2009; Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2006; Derriks et al., 2002; Hajer. Kootstra & van Popta, 2018; Leeman, 2008; Leeman & Ledoux, 2003; Renkema, Olde Monnikhof, Bakker, & Dekkers, 2000; Thijs et al., 2009). Aandacht voor multiculturaliteit blijft vaak beperkt tot oppervlakkigheden, wat juist stereotyperend kan werken (Banks, 1993). Bovendien kiezen leerkrachten uit onwetendheid of angst om groepen leerlingen voor het hoofd te stoten vaak voor een ‘neutrale’ ideologie zoals kleurenblindheid (Stoll, 2014), of kiezen ze er zelfs voor om bepaalde onderwerpen te negeren (Copenhaver-Johnson, 2006; Leeman, 2008).

Met name wanneer (aankomend) leerkrachten nog weinig ervaring hebben met cultureel diverse klassen, is het een uitdaging om interculturele sensitiviteit te ontwikkelen (Bayles, 2009). Een complicerende factor is dat in homogeen ‘witte’ scholen de noodzaak tot het ontwikkelen van interculturele competentie vaak niet wordt gezien (Agirdag et al., 2016). Dit is onterecht, omdat ook – of zelfs juist – in deze scholen leerlingen moeten worden voorbereid op deelname aan de pluriforme samenleving. Hiervoor is het essentieel dat leerlingen leren reflecteren op hun eigen denkkader, gewoontes en routines, dat zij zich onderdeel voelen van een pluriforme wereld en samenleving en dat zij zich kunnen inleven in anderen (Nussbaum, 2010). Leerkrachten zullen over interculturele sensitiviteit moeten beschikken om hun leerlingen in dit proces te begeleiden.

DeJaeghere en Cao (2009) lieten zien dat interculturele sensitiviteit van basisschoolleerkrachten bevorderd kan worden door diverse professionaliseringsactiviteiten in te zetten, zoals workshops over etnisch-culturele verschillen in combinatie met aandacht voor sociale rechtvaardigheid (bijvoorbeeld door in te gaan op *white privilege*), activiteiten rondom cultureel zelfbewustzijn (zie ook Mason, 2016) en het bespreken van conflicten en situaties in de eigen school waarin culturele verschillen een rol spelen of speelden. Het opdoen van directe ervaring met culturele diversiteit lijkt ook effectief (Civitillo et al., 2018; Meydanlioglu, Arikan & Gozum, 2015).

1.3 Propriosppect van (aankomend) leerkrachten

Via het onderwijs worden – vaak impliciet – allerlei normen en waarden van de meerderheidscultuur doorgegeven. Dit *symbolische curriculum* (Gay, 2002) uit zich bijvoorbeeld in welke sprookjes als bekend worden verondersteld in de kleuterklas, wat wordt gezien als de ‘normale’ manier van omgang met de leerkracht en klasgenootjes, of welke talen hoog gewaardeerd worden en welke juist niet. Omdat leerkrachten meestal onderdeel uitmaken van de meerderheidscultuur, kan het lastig zijn om dit symbolische curriculum, dat voor sommige leerlingen een gunstiger leeromgeving creëert dan voor anderen, te herkennen

(Haddix, 2008). Het is daarom van belang dat leerkrachten zich meer bewust worden van hun eigen perspectief en hoe dat hun interpretatie en evaluatie van leerlingen en situaties kan beïnvloeden. Dit eigen perspectief, de subjectieve kijk op de wereld gebaseerd op de cultuur waar men deel van uit maakt in combinatie met kennis en persoonlijke ervaringen, wordt *propriospect* genoemd (Goodenough, 1981; Wolcott, 1991). Propriospect geeft weer dat mensen binnen een bepaalde culturele groep weliswaar grotendeels dezelfde kaders hanteren, maar dat deze nooit exact overeenkomen. Individuen kunnen normen, ideeën en tradities vormen, her-evalueren en eventueel aanpassen op basis van persoonlijke ervaringen en (nieuwe) kennis. Een buitenlandstage kan bijvoorbeeld nieuw licht werpen op wat als ‘normaal’ wordt gezien en wat niet. Vriendschap met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond kan inzicht en gevoeligheid voor geïnstitutionaliseerd racisme vergroten. Ook de kunsten (denk aan literatuur, beeldende kunst en muziek) kunnen een rol spelen bij het verbreden van het eigen perspectief doordat deze de verbeeldingskracht aanspreken, informeel kennis overdragen en sympathie kunnen opwekken (Howard, 2018; Nussbaum, 2007). Propriospect is, met andere woorden, geen statische eigenschap van mensen en kan zich daardoor levenslang ontwikkelen (Wolcott, 1991). Bovendien is propriospect flexibel en kan, afhankelijk van de situatie waarin men zich bevindt, tijdelijk voorrang gegeven worden aan bepaalde culturele standaarden en interpretaties boven anderen. Met name leden van minderheidsgroeperingen zullen regelmatig moeten wisselen van perspectief. De standaarden die worden verwacht in een bepaalde context, bijvoorbeeld in de klas, kunnen gezien worden als de ‘publieke cultuur’ (Goodenough, 1981). Leerlingen die van huis uit meer bekend zijn met de standaarden die gelden in de publieke cultuur van de klas, zullen zich makkelijker als competente deelnemers van die klas kunnen ontwikkelen, wat hun schoolloopbaan positief beïnvloedt. Leerlingen voor wie de overgang groter is, hebben baat bij een leerkracht die hun perspectief herkent en begrijpt en hen kan helpen de overgang te maken naar de publieke cultuur in de klas, zonder dat dit ten koste gaat van waardering voor de standaarden die gelden in de thuiscultuur van de leerling (zie voor vergelijkbare processen in reactie op thuistaal: Crawford, 2000; Cummins, 2000). Dit begrip van de leerkracht, zijn of haar interculturele sensitiviteit, start met inzicht in en verbreding van het eigen denkkader, het propriospect. Het propriospect beïnvloedt immers het persoonlijke en professionele handelen van de leerkracht. Inzicht in propriospect draagt daarom bij aan de professionalisering van de leerkracht (bijv. Beneke & Cheatham, 2019; Pachler et al., 2008). Wolcott stelt zelfs: “[propriospect] offers a refreshing perspective on cultural pluralism, particularly for educator concerns about multicultural education. (...) adding new cultural competencies to one’s propriospect does not require abandoning old ones” (Wolcott, 1991: pp. 260-261). Met andere woorden: bewustzijn van propriospect vergroot het handelingsrepertoire van de leerkracht en draagt bij aan het ontwikkelen van een meer intercultureel wereldbeeld.

1.4 Visual Thinking Strategies (VTS) ter bevordering van interculturele sensitiviteit

1.4.1 VTS als gespreksmethodiek

Visual Thinking Strategies (VTS; Hailey, Miller, & Yenawine, 2015; Yenawine, 2013) is een in de Verenigde Staten ontwikkelde methode om via gedetailleerde bespreking van kunstwerken opmerkzaamheid, kritisch denken en argumentatievaardigheid te stimuleren. VTS is ontwikkeld in samenwerking met musea. In eerste instantie was de methode dan ook gericht op kunsteducatie en esthetische vorming. Naarmate er aanwijzingen waren dat VTS ook positieve effecten kan hebben op de algemene taal- en redeneervaardigheden, wordt de methode breder ingezet (Housen, 2001). De theoretische basis van VTS ligt volgens de ontwikkelaars in het werk van Vygotsky, met name in zijn ideeën over de relatie tussen denken en taal en de meerwaarde van samenwerkend leren.

VTS is een sterk gestructureerd gesprekprotocol waarbij een gespreksleider terugkerende vragen stelt (*Wat gebeurt hier? Wat zie je waardoor je dat zegt? Wat kunnen we nog meer ontdekken?*) en de bijdragen van gespreksdeelnemers neutraal parafraseert. Tijdens de parafrase introduceert de gespreksleider bij voorkeur nieuw of passender vocabulaire, wordt voorwaardelijke taal gebruikt en wordt er een link gelegd met eerdere bijdragen tijdens de sessie. Voorwaardelijke taalgebruik houdt in dat de observatie als mogelijkheid wordt gepresenteerd in plaats van als vaststaand feit. Hierdoor blijft de ruimte voor alternatieve interpretaties beter behouden. Een voorbeeld van een typische VTS vragencyclus (gebaseerd op de projectdata) wordt gegeven in figuur 1. In het voorbeeld is te zien dat de gespreksleider de drie gestandaardiseerde VTS-vragen stelt (regel 1, 4 en 7) en de bijdragen van de deelnemer parafraseert (regel 3 en 6), zonder een waardeoordeel te geven over die bijdragen. Tijdens de bijdrage van de student en de parafrase van die bijdrage wijst de gespreksleider elementen in het werk aan. Door deze manier van werken blijft de focus op het observeren van het kunstwerk. De formuleringen “*het zou een markt kunnen zijn*” en “*in Afrika zou kunnen afspelen*” (regel 3) zijn voorbeelden van voorwaardelijke taal. Het VTS-gesprek heeft vaak betrekking op tweedimensionale beeldende kunst, zoals een schilderij, ets of foto, maar andere kunstvormen of visuele bronnen zijn ook mogelijk (bijv. Cutler & Moeller, 2017).

Met VTS leren studenten in kleine groepen via een gesprek over een kunstwerk hoe eenzelfde beeld verschillende interpretaties kan oproepen. Ze merken daardoor hoe hun eigen achtergrond hun blik stuurt, leren om verder te kijken dan hun eerste indruk en worden gestimuleerd om hun perspectief te onderbouwen met observeerbare elementen. De methode wordt daarom ingezet om gedetailleerde waarneming en reflectie op het eigen (culturele) perspectief binnen verschillende vakgebieden te bevorderen. VTS is bijvoorbeeld gebruikt om burgerschapsthema's te bespreken met bovenbouwleerlingen (Rawlinson, Wood, Osterman & Sullivan, 2017), de klinische blik van studenten geneeskunde te verbeteren (Naghshineh et al., 2008) en om observatievermogen en empathie bij studenten verpleegkunde te stimuleren (Moorman & Hensel, 2016).

Er bestaan dus voorbeelden van het bespreken van een kunstwerk aan de hand van VTS waarbij het doel was leerlingen, studenten of professionals bewust te maken van hun eigen blik en de sturing hiervan, een besef dat onontbeerlijk is bij de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit. VTS wordt op verschillende universiteiten ingezet, bijvoorbeeld binnen Harvard en Indiana University (Verenigde Staten) en de universiteit van Cork (Ierland). Ook in Nederlandse universiteiten wordt VTS toegepast. Bij de universiteit Wageningen wordt het gebruikt bij het vak Wetenschapsfilosofie. De universiteit Tilburg verzorgt extra-curriculaire VTS-trainingen en experimenteert met VTS bij verschillende opleidingen, waaronder Rechten.

1	Gespreksleider:	Wat gebeurt er in dit werk?
2	Deelnemer:	Nou, drukte. Het is een markt denk ik. Een markt ergens in Afrika lijkt me. En een Franssprekend land, want die borden zeg maar, die banners zeg maar...
3	Gespreksleider:	Jij zegt: ik zie dat het druk is. Het zou een markt kunnen zijn. Ik denk dat het in Afrika zou kunnen zijn en dan in een Franssprekend deel van Afrika, omdat ik hier op die banners ((wijst aan)) Franse tekst zie.
4		Wat zie je waardoor je zegt dat dit zich in Afrika zou kunnen afspelen?
5	Deelnemer:	Ja, huidskleur wel. En ik had een keer een documentaire gezien over een markt daarzo. Dat het binnen de stad heel erg groeit en dat het daarom heel druk is met verkeer en alles
6	Gespreksleider:	Dus de combinatie van de huidskleur van de figuren en je eigen ervaring van een documentaire over drukte en groei en snelgroeiende steden in Afrika. Oké.
7		Wat kunnen we nog meer ontdekken?

Figuur 1: *Voorbeeld van een VTS-vragencyclus*

1.4.2 Onderzoek naar VTS

Empirisch onderzoek naar VTS in educatieve contexten is relatief beperkt. Hoewel er online verschillende rapportages over het effect van VTS te vinden zijn (bijvoorbeeld via de websites vtshome.org en VTSnederland.org), is het aanbod van empirische artikelen gepubliceerd in peer-reviewed tijdschriften klein. Bovendien laat de bewijskracht van deze artikelen soms te wensen over.

Een deel van de bij ons bekende empirische artikelen over VTS heeft de vorm van een betoog op basis van casussen, met daarin weinig transparantie over data en onderzoeksmethoden (bijv. Franco & Unrath, 2014; Hailey, 2014; Moeller, Cutler, Fiedler, & Weier, 2013; Moorman & Hensel, 2016; Yenawine & Miller, 2014). Opvallend is het enthousiasme over VTS dat over de hele linie wordt gerapporteerd: deelnemers en gespreksleiders zijn enthousiast en leerkrachten geven aan positieve verandering bij hun leerlingen te zien.

Een deel van de empirische studies over VTS richt zich op de ervaringen van de gespreksleiders en/of de deelnemers (Cappello & Walker, 2016; Chapman, Hall, Colby, &

Sisler, 2014; Moorman, 2015; Moorman, Hensel, Decker, & Busby, 2017). In de studies van Moorman en collega's werd studenten verpleegkunde bijvoorbeeld (via een interview of schriftelijk) gevraagd te reflecteren op de vraag hoe zij VTS ervaren hebben en hoe zij dit (zouden kunnen) gebruiken bij de zorg aan patiënten. Belangrijkste thema's uit de interviews (Moorman, 2015) waren de *veilige leeromgeving* van VTS, met name door de accepterende en respectvolle houding van de gespreksleider, en de wijze waarop VTS het *kijken en denken beïnvloedt*, met name doordat het stimuleert meer details te zien, wat volgens de studenten heel toepasbaar is bij het opstellen van patiëntrapportages. In Moorman et al. (2016) gaven studenten een schriftelijke reflectie, waarbij een kwart van de studenten aangaf dat VTS bijdraagt aan het besef dat er meerdere juiste antwoorden of interpretaties kunnen bestaan. Deze *openheid*, zoals de onderzoekers het geassocieerd hebben, ligt dicht bij besef van propriospect en is belangrijk bij het ontwikkelen van een meer etnorelativistisch wereldbeeld.

In afwezigheid van observatie van daadwerkelijke interculturele competentie (bijv. in gedrag) van studenten, en het feit dat vrijwel nooit gebruik is gemaakt van een controlegroep die geen gebruik maakt van VTS, zijn de gerapporteerde positieve ervaringen moeilijk te interpreteren als hard bewijs voor positieve effecten van VTS. Wel kan het *draagvlak* dat de studies illustreren aanleiding zijn voor verder onderzoek. Effecten op draagvlak worden in de meer empirisch georiënteerde studies naar VTS gemeten door middel van interviews of evaluatievragenlijsten met gespreksleiders (Cappello & Walker, 2016) of deelnemers (Moorman, 2015). Effecten op kennis of vaardigheden van de deelnemers worden gemeten met bestaande meetinstrumenten over het construct van interesse, zoals bijvoorbeeld tolerantie voor ambiguïteit (Klugman, Peel & Beckmann-Mendez, 2011; Zimmermann, Huang & Buzney, 2016), hardop-denktopprotocollen bij een kunstwerk of een andere visuele stimulus (Housen, 2002) en/of, zoals beschreven door de ontwikkelaars van VTS (Yenawine, 2013), via analyse van teksten die deelnemers individueel schrijven over een werk na afloop van een reeks VTS-sessies (Klugman et al., 2011; Rawlinson et al., 2007; Zimmermann et al., 2016). Ook zijn er studies waarin algemene inschattingen van onderzoekers of (onderwijs)professionals over de positieve effecten van VTS op hun eigen handelen of hun leerlingen worden gebruikt als ondersteuning voor de meerwaarde van VTS (Franco & Unrath, 2014; Hailey, 2014; Moeller et al., 2013; Moorman, 2015; Moorman & Hensel, 2016; Moorman et al., 2017). Er worden dus vooral ervaringen met VTS gerapporteerd, al dan niet in combinatie met vrij oppervlakkige effectmaten achteraf. Naar ons beste weten bestaat er geen systematisch, peer-reviewed onderzoek naar de inhoud en het verloop van de VTS-sessies zelf.

1.4.3 Culturele thema's integreren in het onderwijs met VTS

Bij het klassikaal bespreken van maatschappelijk gevoelige thema's waar polarisatie een gevaar vormt, zoals het geval is bij etnisch-culturele diversiteit, is het belangrijk om een veilige omgeving te creëren waarin studenten worden gestimuleerd bedachtzaam over een onderwerp te praten en openlijk hun gedachten te delen en waar het herzien of nuanceren van eerdere uitspraken als deugd wordt gezien (McAvoy & Hess, 2013). VTS biedt hiervoor een unieke structuur. De neutrale parafrasering na elke studentbijdrage in combinatie met de afwezigheid

van een nabespreking van het besproken werk waarin zogenaamd ‘juiste’ interpretaties worden gedeeld, zorgt ervoor dat docenten minder de alwetende en kennis-contolerende rol hebben die zij vaak aannemen in de les. Studenten krijgen hierdoor meer ruimte om hun kennis en inzichten op hun eigen manieren te uiten (Johnson & Vasudevan, 2012).

Daarnaast kan kunst een goede alternatieve ingang zijn om maatschappelijke thema's te bespreken. Volgens Nussbaum (2010) draagt kunst bij aan geesteswetenschappelijke vaardigheden zoals kritisch denken, jezelf goed onder woorden kunnen brengen, openheid, inlevingsvermogen en verbeeldingskracht. Dit wordt geïllustreerd in het VTS-project van Chapman en collega's (2014) met leerkrachten die lesgeven op een middelbare school met bijna 70%, veelal arme en soms ongedocumenteerde, leerlingen met een latinx⁴ achtergrond in een plattelandsgedebied in North Carolina. De leerkrachten bespraken gezamenlijk een fototentoonstelling over de immigratie van een Mexicaans meisje, Marisol, en haar familie naar de Verenigde Staten. De confronterende foto's lokten bij de leerkrachten empathie voor Marisol en haar familie uit. De leerkrachten kregen daardoor ook meer empathie voor hun eigen leerlingen. In reflectieve interviews achteraf gaven de leerkrachten aan dat de emotionele connectie die de fotoreportage bij hen opgewekt had, van invloed was op de vooroordelen die zij hadden over de eigen leerlingen en hun ouders. Bovendien leidde het naar eigen zeggen tot gedragsverandering. Leerkrachten gaven aan meer interesse en begrip te tonen voor de persoonlijke situatie van leerlingen en hen bijvoorbeeld eerst rustig om uitleg te vragen als zij hun huiswerk niet gemaakt hadden, in plaats van direct negatief te oordelen. Ook in de studie van Hailey (2014) wordt beschreven hoe VTS kan helpen open te staan voor andere perspectieven, waardoor leerlingen meer recht gedaan kan worden. De universitair studenten *Social Policy and Management* in de studie van Hailey realiseerden zich hoe hun percepties en aannames van invloed zijn op de keuzes die ze later in hun werk zullen maken. Het bewustzijn van proporspect dat hier geïllustreerd werd is essentieel voor mensen in (toekomstige) sleutelposities in de maatschappij, zoals politici, beleidsmakers en onderwijsprofessionals.

1.5 Het ViTaS-project

Om gelijke onderwijskansen te realiseren in een omgeving die in toenemende mate etnisch-cultureel divers is, is het van belang om interculturele sensitiviteit van (aankomend) leerkrachten te stimuleren. Met dit doel is het Comenius onderwijsinnovatieproject ViTaS ontwikkeld. ViTaS staat voor Visual Thinking Strategies voor interculturele sensitiviteit van studenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs (AOLB). De AOLB is een vierjarige voltijds opleiding die leidt tot een diploma van de bachelor Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) en een diploma Leraar primair onderwijs (bachelor of Education) van NHLStenden Hogeschool of de Hanzehogeschool. Door theoretische, vakdidactische en praktische onderdelen te combineren leidt de AOLB studenten op tot academische leerkrachten voor het basisonderwijs.

⁴ Vanwege de genderspecificatie in latino/latina wordt de voorkeur gegeven aan latinx.

Zoals in de Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015–2025 wordt aangekaart, kan de studentenpopulatie in het hoger onderwijs een betere afspiegeling van de maatschappij worden. Dat geldt zeker voor de AOLB-opleiding, die voornamelijk bezocht wordt door ‘witte’ vrouwelijke studenten uit Noord-Nederland. De relatieve monocultuur die hierdoor ontstaat, maakt het ontwikkelen van interculturele competentie lastiger (Bayles, 2009; van Hook, 2002). Daarbij komt nog dat de AOLB-studenten tijdens hun stages meer kans hebben ervaring op te doen met sociaaleconomische diversiteit in de klas (met name in de plattelandsgebieden wonen relatief grote groepen autochtone kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus), dan met etnisch-culturele diversiteit.

Het ontwikkelen van interculturele sensitiviteit is een langdurig proces. Bewustzijn van het eigen denkkader en open staan voor andere perspectieven zijn hierbij voorwaardelijk. Vormen van multicultureel onderwijs en interculturele sensitiviteit komen in de huidige opleiding al wel aan bod, zoals in het tweedejaars vak Ontwikkelings- en Onderwijspsychologie II. Dit nam voorheen echter nog te veel de vorm aan van kennisoverdracht. Persoonlijke vorming en reflectie op dit thema kwamen nog niet genoeg aan bod. Binnen de Comenius onderwijsinnovatie ViTaS werd daarom VTS ingezet als een alternatieve en veilige manier om studenten aan te zetten zich op dit gebied verder te ontwikkelen.

2 Methode

2.1 Context en deelnemers

De onderwijsinnovatie ViTaS is zoals gezegd uitgevoerd binnen het vak Ontwikkelings- en Onderwijspsychologie II, een verplicht vak binnen het tweede jaar van de Bacheloropleiding Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs. Het vak richt zich met name op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en de rol die (kennis over) deze ontwikkeling kan spelen in het onderwijs. Identiteitsontwikkeling in de context van etnisch-culturele diversiteit en manieren waarop het onderwijs hierbij ondersteunend kan zijn (bijvoorbeeld via *Culturally Relevant Teaching*; Gay, 2002) zijn onderdeel van het vak. ViTaS is ontworpen om de studenten, die over het algemeen weinig professionele ervaring hebben met etnisch-culturele diversiteit, op een andere manier te laten kennismaken met de theorie en te helpen hun interculturele sensitiviteit te vergroten.

De interventie heeft plaatsgevonden in het eerste semester van het collegejaar 2018/2019. Van de 49 studenten die ingeschreven stonden voor het vak, heeft 100% toestemming gegeven hun vragenlijstgegevens (zie paragraaf 2.2.4) te gebruiken voor onderzoek en heeft 69% ($n = 34$) toestemming gegeven om middels video-opnames de VTS-sessies (zie paragrafen 2.2.1-2.2.3) vast te leggen. Deelname aan de twee werkcolleges met VTS-sessies was verplicht. De studenten zijn voor deelname aan de werkcolleges in kleine groepen van 8 of 9 studenten verdeeld. Studenten die geen toestemming gaven voor video-opnames zijn bij elkaar in een groep geplaatst. In totaal zijn er zes groepen gevormd, waarvan er vier mochten worden opgenomen op video.

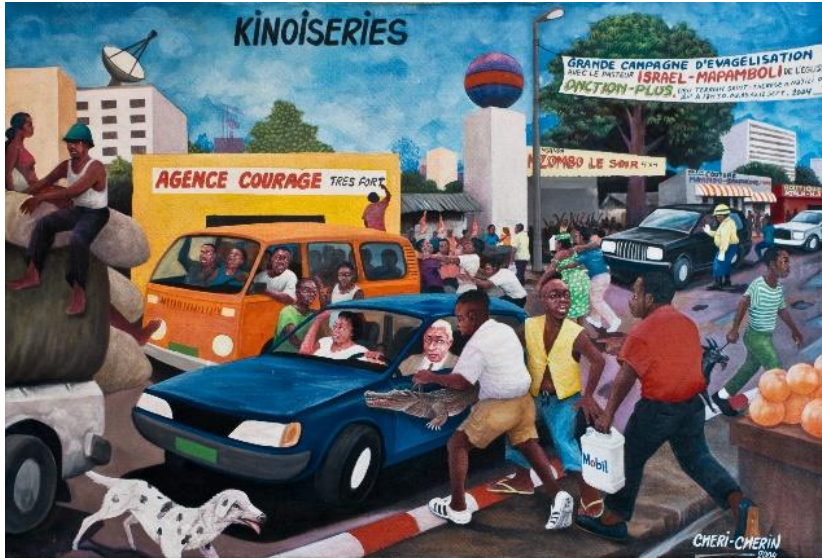
Er is tevens toestemming verkregen van de Ethische Commissie Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (*dd.* 19 juni 2018) om het project uit te voeren.

2.2 Materialen

2.2.1 Kunstwerken

Het eerste werkcollege bestond uit twee VTS-gesprekken op basis van kunstwerken die op een groot televisiescherm werden getoond. Kunstwerken die verhalend zijn en waarvan de betekenis ambigu of niet direct duidelijk is, zijn geschikt voor gebruik met VTS (Yenawine, 2013; Capello & Walker, 2016). Voor een geslaagde inbedding van VTS in het curriculum is het van belang een werk te kiezen dat ideeën genereert die aansluiten bij de te behandelen kernconcepten (Hailey, 2014). Voor project ViTaS was het relevant dat de werken aanleiding konden geven om het thema etnisch-culturele diversiteit te bespreken. Met deze kenmerken in het achterhoofd zijn twee werken geselecteerd: *Kinoiseries* (2004) van Cheri-Cherin en *Berlin, Freimaurer Loge Dalem* (22 april 2012) van Erwin Olaf (zie figuur 2 en 3). De werken zijn voorgelegd aan

de trainers van VTS-Nederland (die *Berlin, Freimaurer Loge Dalem* zelf ook gebruiken in hun trainingen).



Figuur 2: 'Kinoiseries' (2004) van Cheri-Cherin



Figuur 3: 'Berlin, Freimaurer Loge Dalem (22 april 12)' van Erwin Olaf.

2.2.2 Casussen: fragmenten uit een voorleessessie

Het tweede werkcollege bestond uit twee VTS-gesprekken rond videofragmenten uit een voorleessessie in een kleuterklas. De videopname waaruit de fragmenten zijn geselecteerd is speciaal voor het ViTaS-project gemaakt. Oorspronkelijk was het de bedoeling het prentenboek “Kersenhemel” (Jef Aerts, 2017) voor te laten lezen. In dit boek verschillen de hoofdpersonages in etnisch-culturele achtergrond en thuissituatie, maar dit wordt niet expliciet gethematiseerd in het verhaal. Hoewel dit in theorie een mooie genuanceerde manier kan zijn voor het aankaarten van etnisch-culturele diversiteit, bleek uit een pilotsessie dat het voor de leerkracht en leerlingen lastig was om naar aanleiding van dit boek een gesprek te voeren over het thema. Er is daarom besloten om een ander prentenboek te kiezen. Een probleem is dat veel prentenboeken over etnisch-culturele diversiteit het thema slechts oppervlakkig behandelen en bijvoorbeeld huidskleur gelijkstellen aan etnisch-culturele achtergrond, of een onrealistische ‘kleurenblinde’ wereld beschrijven die niet per se aansluit bij de ervaringen van kinderen uit minderheidsgroeperingen (Beneke & Cheatham, 2019). Op basis van advies van de Groningse Kinderboekhandel en een aantal basisschoolleerkrachten is tenslotte gekozen voor het boek “Kikker en de vreemdeling” (Max Velthuijs, 1993). Omdat uit de pilot en de literatuur is gebleken dat het voor leerkrachten lastig kan zijn om etnisch-culturele diversiteit te bespreken met leerlingen (Beneke & Cheatham, 2019), is een document met voorleessuggesties opgesteld (zie bijlage A). Deze voorleessuggesties zijn gebaseerd op de leerkrachthandreiking “Kikker en de vreemdeling” van uitgeverij Leopold.

Een leerkracht (vrouwelijk, 30 jaar oud, 10 jaar leservaring, ervaring met etnisch-cultureel diverse klassen) heeft het boek “Kikker en de vreemdeling” interactief voorgelezen aan haar groep 1/2. De klas bestond uit 25 leerlingen, maar bij de voorleessessie waren 18 leerlingen aanwezig. De leerkracht heeft vooraf een vragenlijst ingevuld (bijlage B) waarmee ze informatie over haar eigen achtergrond en over de achtergrond van haar leerlingen gaf. Per leerling is gevraagd naar sekse, jaargroep, leerlinggewicht⁵ (niet ingevuld door de leerkracht), thuistaal en etnisch-culturele achtergrond. Daarnaast was er ruimte voor opmerkingen. De leerkracht is gevraagd om bij meerdere thuistalen de meest gebruikte eerst te noemen. De invulinstructie bij etnisch-culturele achtergrond was “Met welke cultureel-etnische achtergrond identificeert het gezin van het kind zich, *naar uw inschatting*, het meest?” met de toevoeging dat dit een gecombineerde achtergrond kon zijn, zoals Nederlands-Turks. Hoewel vaak gebruikt, doet een dergelijke vragenlijst eigenlijk geen recht aan de etnisch-culturele diversiteit in een klas, onder andere omdat het leidt tot een overgesimplificeerde en vaak binaire voorstelling van de werkelijkheid en omdat leerkrachten niet altijd een juiste inschatting hebben

⁵ Tot en met het schooljaar 2018/2019 kregen scholen extra geld voor het aanpakken van onderwijsachterstanden op basis van het opleidingsniveau van de ouders van leerlingen. Leerlingen met laagopgeleide ouders kregen daarbij een zwaarder ‘gewicht’. Vanaf augustus 2019 berekent het CBS op basis van 5 factoren (opleidingsniveau ouders; herkomstland moeder; verblijfsduur moeder in Nederland; gemiddelde opleidingsniveau alle moeders op school; ouders in schuldsanering) op hoeveel extra geld gemeenten en scholen recht hebben. Scholen hoeven daardoor niet meer zelf bij te houden wat het opleidingsniveau van de ouders van hun leerlingen is (Rijksoverheid, 2020).

van de thuiscontext van een leerling (Langeloo, Deunk, Mascareño Lara, van Rooijen & Strijbos, 2019). De vragenlijst kan dus wel gebruikt worden om een ruwe inschatting te geven van de kenmerken van de klas, maar er wordt niet gepretendeerd dat de etnisch-culturele en linguïstische diversiteit hiermee volledig in kaart is gebracht. De ouders van de 18 aanwezige leerlingen bij de voorleessessie hebben toestemming gegeven voor de video-opname en het delen van informatie via de leerkrachtvragenlijst. Deze groep bestond uit 10 meisjes en 8 jongens. De combinatiegroep was evenredig verdeeld (zeven groep 1-leerlingen, acht groep 2-leerlingen, voor drie leerlingen onbekend). Zeven leerlingen werden geclassificeerd als meertalig, met een multiculturele achtergrond (hoewel het hier wel het geval was, hoeven etnisch-culturele en linguïstische diversiteit niet samen te gaan), acht leerlingen werden geclassificeerd als eentalig met een enkel Nederlandse achtergrond, en over drie leerlingen is geen informatie beschikbaar. De onderwijstaal in de klas is Nederlands.

De interactieve voorleessessie duurde ruim 27 minuten, inclusief het afsluitende lied “iedereen is anders”. Uit de video-opname zijn twee korte gespreksfragmenten geselecteerd. De inschatting was dat langere fragmenten niet goed bij de VTS-structuur zouden passen. De fragmenten zijn geselecteerd op inhoud (het aan de orde komen van een aspect van etnisch-culturele diversiteit in brede zin) en ambiguïteit (met name woordkeus en formuleringen die vragen op zouden kunnen roepen). Opgemerkt moet worden dat, ondanks de ondersteuning van een prentenboek en voorleessuggesties, het voor de leerkracht lastig bleek een rijk en genuanceerd gesprek te voeren met kleuters over etnisch-culturele diversiteit. De mogelijkheden voor het selecteren van geschikte fragmenten werden daardoor beperkt. Het eerste geselecteerde fragment (‘talen’, duur: 26 seconden) gaat over meertaligheid, in het tweede fragment (‘Elena’⁶, duur: 56 seconden) bespreekt de leerkracht de gedeelde herinnering over de leerling Elena (op dat moment niet aanwezig), die nieuw in de groep gekomen was. De fragmenten zijn woordelijk uitgeschreven (bijlagen C en D). Tijdens de VTS-sessie werd eerst het fragment een aantal keer afgespeeld en bleef het transcript visueel beschikbaar als PowerPoint-dia gedurende het VTS-gesprek.

Er is bewust gekozen om eerst een VTS-sessie met kunstwerken te houden en daarna een VTS-sessie met casussen. De hypothese is dat het bespreken van een kunstwerk een veiligere context vormt dan het bespreken van een fragment uit een voorleessessie, omdat kunstwerken verder af staan van de directe lesinhoud en het toekomstig leraarsberoep. Daarnaast was de verwachting dat de VTS-procedure gemakkelijker toe te passen is met een kunstwerk dan met een videofragment.

2.2.3 Implementatiechecklist

Zoals in paragraaf 1.4.2 is aangekaart, worden de VTS-sessies zelf nauwelijks empirisch onderzocht en lijkt te worden aangenomen dat VTS volgens protocol wordt uitgevoerd. Voor het verkrijgen van een goed inzicht in deze onderwijsinnovatie is het echter essentieel om het handelen van de docent gedetailleerd en systematisch in kaart te brengen. Een

⁶ Gefingeerde naam

implementatiechecklist is daarvoor, naast de kwalitatieve analyse van de video-opnames, een efficiënte en effectieve methode.

Om te controleren of het VTS-protocol tijdens de werkcolleges goed door de docent (Marjolein Deunk) werd uitgevoerd, is een implementatiechecklist opgesteld (bijlage E), die door een tweede docent (Mariëtte Hingstman) tijdens de VTS-sessies wordt ingevuld. De implementatie-checklist is vooraf voorgelegd aan de VTS-trainers en is uitgetoetst in een pilotsessie. Dit heeft tot kleine wijzigingen geleid.

Het gedrag van de gespreksleider is met behulp van de implementatiechecklist gecodeerd op aanwezigheid van de door VTS voorgeschreven kenmerken (Yenawine, 2013): 1) wordt de vraag gesteld volgens het voorgeschreven format, 2) wijst de gespreksleider elementen in het werk aan tijdens het antwoord van de student, 3) bevat de parafrase van de gespreksleider neutraal taalgebruik, 4) nieuw vocabulaire en 5) voorwaardelijke taal en 6) wordt er een link gelegd met eerdere bijdragen. De kenmerken zijn omgezet in percentages om het aantal gerealiseerde ten opzichte van het aantal mogelijke kenmerken in kaart te brengen.

Opgemerkt moet worden dat de aan- of afwezigheid van deze kenmerken zich niet automatisch laat vertalen naar een kwaliteitsoordeel over de sessie. Pas in de interactionele context kan beoordeeld worden of de bijdragen en (taal)handelingen van de gespreksleider gepast en toereikend waren. Vandaar dat het ons inziens van groot belang is om de VTS-sessies ook op te nemen op video en deze in detail te analyseren. De informatie van de implementatiechecklist wordt in aanvulling gebruikt om een algemeen beeld te geven van het verloop van de sessie en de toepassing van VTS.

2.2.4 ViTaS vragenlijst

In het project is de interculturele sensitiviteit (o.b.v. het model van Chen, 1997) van aankomend basisschoolleerkrachten twee keer in kaart gebracht, namelijk voor en na de VTS-sessies. Hiervoor is een vragenlijst ontwikkeld die zowel de persoonlijke als de professionele interculturele sensitiviteit van aankomend (academische) leerkrachten meet. Het werk van Bennett (1986) en Chen (1997) richtte zich niet specifiek op interculturele sensitiviteit bij leerkrachten, maar is op basis van vooronderzoek door masterstudente Esther Visser (2018) omgezet naar deze specifieke context. Door de persoonlijke en professionele kant afzonderlijk te bestuderen, worden eventuele verschillen tussen de meer persoonlijke (*Hoe sta ik persoonlijk tegenover intercultureelheid?*) en de meer professionele (*Hoe sta ik in mijn werk als leerkracht tegenover intercultureelheid?*) interculturele sensitiviteit zichtbaar. De vragenlijsten zijn digitaal afgenomen. Er zijn in totaal 45 vragenlijsten beschikbaar waarbij de voor- en nameting compleet is ingevuld. De voormeting is door 49 studenten ingevuld.

De vragenlijst bestond uit drie delen (zie voor de precieze formulering van de vragen paragraaf 3.2 en bijlagen H en I). Deel 1 bevatte vragen over de eigen etnisch-culturele achtergrond van de respondenten en hun ervaringen met anderen met (deels) een andere etnisch-culturele achtergrond; deel 2 bevatte vragen over de persoonlijke interculturele sensitiviteit en deel 3 bevatte vragen over professionele interculturele sensitiviteit. De vragenlijst is samengesteld op basis van het werk van Chen (1997). Zoals omschreven in paragraaf 1.2.1

onderscheidt Chen zes dimensies die de mate van interculturele sensitiviteit beïnvloeden: empathie, interactie-betrokkenheid, monitoren van zichzelf, niet-oordelen, ruimdenkendheid en zelfvertrouwen. Voor elk domein zijn drie stellingen opgenomen in de vragenlijst (zie ook Visser, 2018). Voor de formulering van de stellingen is geput uit de *Intercultural Sensitivity Scale* van Chen (1997) en Chen en Starosta (2000). Om tot een goede operationalisatie van de zes dimensies in de beoogde onderwijscontext te komen is daarnaast geput uit het werk van Bhawuk en Brislin (1992), Cegala (1981), Davis (1983), Griffith et al. (2016), Holm, Nokelainen, en Tirri (2009), Olsen en Kroeger (2001; de *Intercultural Sensitivity Index*), Rubin en Martin (1994) en Shadid (2000).

Het onderdeel ‘persoonlijke interculturele sensitiviteit’ is eerst getest in een pilotonderzoek bij een groep tweedejaars studenten Pedagogische wetenschappen ($n = 100$). Naar aanleiding van deze pilot is de formulering van enkele stellingen verder aangescherpt en verhelderd.

De vragenlijsten voor persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit zijn vervolgens onderzocht op psychometrische kwaliteit. De betrouwbaarheid van de totale schalen en subschalen worden weergegeven in bijlage F. Een aantal items (2, 3, 6, 7, 13, 15, 16) verlagen in een of meer van de metingen de betrouwbaarheid van de subschalen, maar dit geldt niet wanneer naar de betrouwbaarheid van de gehele schaal wordt gekeken. De items lijken dus wel consistent ‘interculturele sensitiviteit’ te meten, maar behoren in mindere mate tot het theoretische domein dat met een bepaalde subschaal wordt beoogd te meten. Op basis van deze resultaten is besloten de analyses niet naar domein uit te splitsen, maar te kijken naar de gehele schaal (en de afzonderlijke items).

In aanvulling op bovenstaande vragen is bij de voormeting nog een aantal andere variabelen in kaart gebracht. Voorafgaand aan de vragen over de professionele interculturele sensitiviteit is gevraagd naar de (gepercipieerde) lesgeefvaardigheden van de studenten, omdat dit een alternatieve verklaring kan zijn voor eventuele verschillen in interculturele sensitiviteit. Hiertoe is een verkorte en naar het Nederlands vertaalde versie van de *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) gebruikt. De schaal omvat vragen over self-efficacy beliefs ten aanzien van leerlingbetrokkenheid, instructie en klassenmanagement. De betrouwbaarheid (Cronbach's α) van de totale schaal was .77. Daarnaast is gevraagd in hoeverre studenten tijdens hun stages in het basisonderwijs hebben lesgegeven aan een kind/kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond en of ze wel eens contact met ouders/verzorgers hebben met een ander etnisch-culturele achtergrond (te beantwoorden op een schaal van nooit, zelden, soms, vaak tot heel vaak). Voor deze laatste twee vragen zijn de aantallen per antwoordcategorie en de gemiddelde scores en standaarddeviaties gerapporteerd.

2.3 Procedure

Om de VTS-methodiek goed toe te kunnen passen en de implementatie goed te kunnen meten hebben twee projectleden (Marjolein Deunk en Mariëtte Hingstman) de officiële VTS


basiscursus gevolgd (zie vtsnederland.org). Deze cursus bestond uit twee aaneengesloten trainingdagen waarbij zowel theorie als praktijkoefening aan de orde kwamen. Enkele maanden later was er een terugkommiddag waar in een kleine groep in een museum nogmaals geoefend werd met het leiden van VTS-sessies.

Eind november 2018 is er een pilotsessie georganiseerd met collega's. Tijdens deze pilot is één kunstwerk (Cheri-Cherin) en één casus (talen) besproken en is er na afloop gereflecteerd. Ook was dit een moment om de opnameapparatuur en het gebruik van de implementatiechecklist te testen. Naar aanleiding van de pilot zijn de algemene introductie van de sessie en de implementatiechecklist iets aangepast.

De video-opnames zijn gemaakt met behulp van het systeem IRIS Connect, waarmee tegelijkertijd de groep en de docent gefilmd kunnen worden. Het uiteindelijke videobeeld wordt weergegeven in split screen. De opnames zijn getranscribeerd in Word en gecodeerd met behulp van het programma Atlas.ti.

De ViTaS-onderwijsinnovatie heeft plaatsgevonden in de periode tussen eind november 2018 en half januari 2019 (zie figuur 4). Alle studenten namen deel aan twee werkcolleges van 45 minuten. Vooraf en na afloop van de twee werkcolleges werd de ViTaS vragenlijst ingevuld. De VTS-werkcolleges zijn geroosterd tussen 30 november en 21 december 2018. Na afloop van het tweede werkcollege hebben de studenten een evaluatieformulier ingevuld (Bijlage G). Januari 2020 is in een expertbijeenkomst gereflecteerd op de uitkomsten van het project (Bijlage M).

<i>Pilotsessie</i>	<i>ViTaS-vragenlijst</i>	<i>VTS-werkcollege 1</i>	<i>VTS-werkcollege 2</i>	<i>ViTaS-vragenlijst</i>
1 kunstwerk, 1 casus		2 kunstwerken	2 casussen	
1 groep collega's		6 groepen studenten, waarvan 4 opgenomen	6 groepen studenten, waarvan 4 opgenomen	
eind november 2018				half januari 2019



Figuur 4: *Tijdspad ViTaS-onderwijsinnovatie*

2.4 Analyseplan

2.4.1 VTS-sessies

De VTS-sessies zijn inhoudelijk geanalyseerd. Met behulp van de implementatiechecklist wordt een algemeen beeld gegeven van het verloop van alle 24 VTS-sessies (zes groepen x twee bijeenkomsten x elke bijeenkomst twee besproken werken/fragmenten). Vervolgens is met behulp van het programma Atlas.ti de inhoud van de 16 opgenomen sessies (vier groepen x twee bijeenkomsten x twee besproken werken/fragmenten) geanalyseerd.

Als indicatie voor bewustzijn van het eigen normatief kader (propriospect) zijn fragmenten gecodeerd waaruit *flexibiliteit in denken* (Adams Foutz, Luke & Stein, 2006;

Yenawine, 2013) blijkt en waarin gerefereerd wordt aan eigen *achtergrondkennis en ervaringen*. Achtergrondkennis en ervaringen zijn twee belangrijke bronnen (naast het werk zelf en de bijdragen van groepsleden) waar studenten over beschikken bij de interpretatie van een werk of casus (Franco & Unrath, 2014; Moeller et al., 2013). Flexibiliteit in denken wordt gedefinieerd als het openstaan voor andere ideeën, bijvoorbeeld door meerdere opties naast elkaar te laten bestaan of een eerdere interpretatie te herzien. Expliciete referentie aan eigen achtergrondkennis geeft inzicht in het denkkader van de student en in de manier waarop een observatie gevalideerd wordt. Hoe de kennis is opgedaan, de kennisbron, kan hierbij een rol spelen. Daarnaast is met name historische, geografische en politieke achtergrondkennis relevant voor thema's rond etnisch-culturele diversiteit. De kennisbron, het type achtergrondkennis en de feitelijke correctheid ervan zijn daarom indien mogelijk ook gecodeerd. Specifiek relevant voor interculturele competentie is de manier waarop studenten refereren aan etnisch-culturele diversiteit, discriminatie, racisme en uitsluiting. De fragmenten waarin deze onderwerpen aan de orde komen zijn geclusterd en inductief geanalyseerd (zie figuur 5)

Normatief kader

- Flexibiliteit in denken
- Achtergrondkennis en ervaring
 - o *Bron (vb televisie, stage)*
 - o *Type (vb historisch)*
 - o *Juistheid*
- Interculturele competentie
 - o *Etnisch-culturele diversiteit*
 - o *Discriminatie, racisme*
 - o *Uitsluiting*

Inductief

Figuur 5: Analyseplan VTS-sessies

2.4.2 ViTaS vragenlijst

Voor het eerste deel van de vragenlijst (eigen etnisch-culturele achtergrond en ervaringen) worden per antwoordcategorie de aantallen gepresenteerd. De antwoorden op de open vraag naar eigen etnisch-culturele achtergrond zijn hiervoor eerst gecategoriseerd. De vragen over (eerdere) vriendschappen met anderen met (deels) een andere etnisch-culturele achtergrond en de mate waarin studenten contact hebben met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond zijn gesteld in meerkeuzevorm en leiden dus direct tot te rapporteren antwoordcategorieën.

De persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit van de studenten is zowel voor als na de VTS-sessies gemeten. De responses van studenten op alle items bij zowel de voor- als nameting worden gerapporteerd, evenals gemiddelde scores en standaarddeviaties. Voor de (gepercipieerde) lesgeefvaardigheden (*teacher self-efficacy*) zijn eveneens de antwoorden op alle items en de gemiddelde scores en standaarddeviaties gerapporteerd. Er zijn correlaties uitgerekend tussen de (gepercipieerde) lesgeefvaardigheden, de persoonlijke en de

professionele interculturele sensitiviteit bij de voormeting. De samenhang wordt tevens met scatterplots geïllustreerd. Vervolgens is naar de samenhang tussen de persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit gekeken aan de hand van correlaties, zowel bij de voor- als nameting.

De resultaten van de voor- en nametingen van zowel de persoonlijke als professionele interculturele sensitiviteit zijn met elkaar vergeleken aan de hand van een grafiek, een visuele weergave waaruit we kunnen afleiden of de interventie (de VTS-sessies) effect heeft gehad op de mate van interculturele sensitiviteit van de studenten. Tot slot is met scatterplots gekeken naar de individuele trajecten van studenten tussen de voor- en nameting van de persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit, om na te gaan of de effecten bij sommige studenten sterker of zwakker waren dan bij de andere studenten.

3 Resultaten

3.1 VTS-sessies

3.1.1 Implementatie van VTS

Voor alle VTS-sessies is ter plekke een implementatiecheck uitgevoerd, dus ook bij de groepen die geen toestemming gaven voor video-opname. De 6 geobserveerde groepen hebben elk 2 werkcolleges gevolgd met daarin steeds 2 te bespreken kunstwerken of casussen, wat resulteert in 24 te analyseren VTS-sessies.

De VTS-sessies bestonden gemiddeld uit 8,5 vragencycli, d.w.z. de startvraag (*Wat gebeurt er in deze afbeelding?*⁷ Of *Wat kunnen we nog meer ontdekken?*) en een of meerdere doorvragen (*Wat zie je dat je zegt dat...?*). Het gemiddeld aantal doorvragen ligt op 7,7, wat aangeeft dat niet op elke startvraag een vervolg is gekomen. De VTS-vragen zijn in 97% van de gevallen gesteld zoals voorgeschreven. Over het algemeen ondersteunt de gespreksleider het antwoord van de student door tijdens zijn of haar antwoord relevante elementen in het werk aan te wijzen (89%). De parafrase van de gespreksleider is bijna altijd neutraal (96%) en bevat regelmatig nieuw vocabulaire (69%). Het gebruik van voorwaardelijke taal komt minder voor (41%). Er wordt slechts in 14% van de gevallen een connectie gelegd met eerdere bijdragen.

Er is een aantal opvallende verschillen te zien tussen VTS-sessies met kunstwerken en sessies met casussen. De sessies met de casussen bestonden uit minder vragencycli en bevatten minder doorvragen. Tijdens de sessies met de casussen wijst de gespreksleider minder aan. Ook wordt er door de gespreksleider minder voorwaardelijke taal gebruikt. De verschillen in aantal vragencycli en aanwijzen zijn verklaarbaar: de videocasus zelf kostte meer tijd om in stilte te bekijken (eerst een aantal keer het videofragment en daarna nog het transcript) en aan het eind van het tweede werkcollege was een evaluatiemoment ingepland waardoor er iets minder tijd was voor de VTS-sessies zelf. Het verschil in aanwijzen is te verklaren door het feit dat tijdens de bespreking alleen het transcript nog visueel beschikbaar is. Als er gerefereerd wordt aan elementen uit de video die niet getranscribeerd zijn, kan er niets aangewezen worden. Er is geen duidelijke reden om verschillen in gebruik van voorwaardelijke taal te verwachten.

⁷ Bij sessies met videocasus gebruik is gemaakt van de alternatieve formulering *Wat gebeurt hier?* als startvraag. Refereren aan 'de afbeelding' of 'het kunstwerk', zoals in de officiële voorgeschreven startvraag is namelijk niet passend bij een videocasus die bestaat uit een videofragment en uitgeschreven transcript.

Tabel 1: *Overzicht van mate van implementatie VTS-structuur*

VTS kenmerken	Totaal (N = 24)		Kunstwerk (N = 12)		Videocasus (N = 12)	
	M (SD)	Range	M (SD)	Range	M (SD)	Range
Aantal startvragen	8,5 (2,2)	4 – 13	9,8 (1,9)	7 – 13	7,1 (1,5)	4 – 10
Aantal doorvragen	7,7 (2,6)	4 – 14	9,3 (2,7)	4 – 14	6,1 (1,3)	4 – 8
Vraagvorm correct (%)	97 (7,1)	67 – 100	96 (9,7)	67 – 100	99 (2,5)	93 – 100
Aanwijzen (%)	89 (15,5)	50 – 100	97 (9,6)	67 – 100	81 (16,1)	50 – 100
Neutraal taalgebruik (%)	96 (7,4)	67 – 100	95 (9,5)	67 – 100	96 (4,9)	87 – 100
Nieuw vocabulaire (%)	69 (12,3)	42 – 91	66 (15,4)	42 – 91	72 (7,7)	56 – 80
Voorwaardelijke taal (%)	41 (22,2)	0 – 79	56 (15,6)	19 – 78	26 (16,8)	0 – 56
Link aan eerdere bijdrage (%)	14 (10,5)	0 – 33	17 (9,2)	0 – 33	11 (11,2)	0 – 33

3.1.2 Zichtbaarheid van het eigen normatief kader in bijdragen tijdens VTS-sessies

Flexibiliteit in denken

Studenten gebruiken in hun bijdragen tijdens de VTS-sessies over het algemeen vragende of voorzichtige formuleringen en laten hiermee zien open te staan voor andere ideeën of interpretaties. Denise⁸ vraagt zich bijvoorbeeld af: *“wat gebeurt er bij dat Nzombo le soir?”* (groep 4, VTS-sessie Cheri-Cherin) en Sylvia zegt: *“ik dacht dat het misschien ook wel een soort markt-achtig idee [was]”* (groep 1, VTS-sessie Cheri-Cherin).

Flexibiliteit in denken komt expliciet aan bod wanneer studenten meerdere mogelijke opties naast elkaar laten bestaan of een eerdere interpretatie herzien. In de VTS-sessies met de kunstwerken komt dit 23 keer expliciet naar voren. In ruim de helft van de gevallen ($n = 13$) betreft dit het simpelweg benoemen van alternatieven zonder een onderbouwde keuze te maken voor een van de alternatieven, zoals bijvoorbeeld Jonathan doet: *“het is of een feestdag of een protest of zo, het is of heel gezellig of juist helemaal niet”* (groep 1, VTS-sessie Cheri-Cherin). Een ander voorbeeld wordt gegeven door Josefine (groep 1 VTS-sessie casus Elena): *“En ik weet dus niet of zij, of die Elena in de klas zit of dat ze nog komt, dat kan natuurlijk ook, dat ze kwam wennen en dat ze nu terug komt.”* Deze relatief simpele alternatieven komen niet voor bij de bespreking van het werk van Erwin Olaf.

In andere gevallen ($n = 10$) wijdt de student meer uit en geeft onderbouwing voor interpretaties en/of herziene eerdere ideeën. Dit kan zowel in dezelfde beurt gebeuren, als over beurten heen. Als Eva bijvoorbeeld probeert vast te stellen in welke tijd ze het tafereel in het werk van Erwin Olaf moet plaatsen, geeft ze eerst aan dat ze denkt dat het zich afspeelt in de 19^e eeuw. In haar reactie op de VTS-doorvraag (*“wat zie je waardoor je zegt dat dit zich in de 19^e eeuw [afspeelt]”*) verschuift ze naar de 20^e eeuw: *“Door wat ik al zei over het kolonialisme. Kan ook begin 20e eeuw, door wat ik zei over eh, nou, Jesse Owens. Eh ik denk de kleding, maar ik kijk weer te veel naar dat schilderij daarvoor, ik denk toch eerder begin 20e eeuw, als je kijkt naar dat pak van dat jongetje want anders had die dat echt niet aan gehad”* (groep 6, VTS-sessie Erwin Olaf). Zowel het werk van Erwin Olaf als de casussen lokken dergelijke meer

⁸ Alle namen van deelnemende studenten zijn gefingeerd.

complexe afwegingen uit. In groep 4 wordt bijvoorbeeld de nagedacht over waar de klas zich bevindt: in Curaçao of in Nederland. Fenna redeneert: *“Dus ik denk of wat Lucas zegt dat het wel op Curaçao afspeelt, maar dat ze dan wel Nederlands praten in de klas, maar dat, wat dan ook heel goed zou kunnen dat het in Nederland is en dat er gewoon heel veel, ehm, ja dat het een buurt is waar heel veel – want hier in Groningen heb je ook zo’n buurt, waar ook de straatnamen en zo allemaal – Curaçaostraat, Arubastraat, dat er gewoon heel veel mensen uit Curaçao misschien juist in Nederland wonen”* (groep 4, VTS-sessie casus talen).

Achtergrondkennis en ervaringen

De kunstwerken en de casussen lokken referentie aan verschillende –al dan niet feitelijk correcte– typen achtergrondkennis uit. Naar aanleiding van de teksten in het werk van Cheri-Cherin wordt een aantal keer gebruik gemaakt van kennis van de Franse taal ($n = 10$). Eva (groep 6, VTS-sessie Cheri-Cherin) oppert bijvoorbeeld: *“er is een campagne gaande, het heeft iets te maken met het christendom denk ik omdat er dus zo’n banner daar staat van grande campagne evalge-lis-sia-ton nou, evangelie denk ik aan.”* Lucas (groep 4, VTS-sessie Cheri-Cherin) denkt naar aanleiding van het Franse woord ‘l’église’ aan legalisatie en oppert: *“ik zie iets met Israël en Mapamboli, dat dat gelegaliseerd moet worden, maar- als ik goed, als mijn Frans goed is.”*

Daarnaast verwerken studenten geografische en politieke associaties over ‘het buitenland’, in het bijzonder het Afrikaanse continent, in hun bijdragen tijdens de sessies met het werk van Cheri-Cherin. De studenten maken enkele meer ‘neutrale’ opmerkingen over Afrika ($n = 6$), bijvoorbeeld dat er mensen met een donkere huidskleur wonen, dat er Franstalige landen zijn en dat niet nader omschreven Afrikaanse talen bepaalde linguïstische kenmerken hebben. Lucas (groep 4, VTS-Sessie Cheri-Cherin) geeft bijvoorbeeld de woorden *Nzombo* en *Nzala* als onderbouwing voor zijn suggestie dat het tafereel zich in Afrika afspeelt.

De studenten geven met hun bijdragen echter hoofdzakelijk blijk van Afrika als, in de woorden van Chimamanda Ngozi Adichie (2009), “a place of negatives”: Afrika wordt geassocieerd met armoede, droogte en zowel letterlijke als figuurlijke chaos ($n = 21$). Naomi (groep 2, VTS-sessie Cheri-Cherin) refereert bijvoorbeeld aan de het stereotype beeld van Afrika als droog continent: *“daarachter zie je ook plassen liggen op straat en de bomen zijn groen dus misschien dat het een beetje propaganda is van kijk het gaat hier best wel goed, want het idee bij Afrika is dat het altijd heel droog is en woestijn en weinig water en dor, maar hier heeft het dus gewoon geregend.”* Ook wordt gesuggereerd dat de figuren die door de studenten geclassificeerd worden als ‘rijk’ niet in het afgebeelde land horen of willen horen. Maud (groep 2, VTS-sessie Cheri-Cherin) zegt bijvoorbeeld: *“dat al die rijke mensen wegtrekken uit een heel arm gebied.”* De chaos waar studenten aan refereren heeft enerzijds betrekking op de drukke en ongeorganiseerd ogende verkeerssituatie en markt, zoals Anne (groep 1, VTS-sessie Cheri-Cherin) zegt: *“op tv zie je wel vaak nou dat sowieso auto’s door elkaar rijden en mensen overal tussendoor lopen en dat zie je hier ook.”* Anderzijds wordt de politieke chaos besproken, door het benoemen van instabiliteit van regeringen en gebrek aan regels en formele of informele

ordehandhaving. Fenna (groep 4, VTS-sessie Cheri-Cherin) zegt bijvoorbeeld: *“ik denk sowieso dat je dit ook niet in Nederland tegenkomt, want, ehm nou ja, zoals dat eerste, helemaal links op het plaatje, dat die man daar op die zakken en zo zit, nou ik denk dat we meteen in Nederland zoiets zouden zeggen van het is veel te gevaarlijk zo, zo ga je niet bovenop een auto zitten.”*

Het werk van Erwin Olaf lokt algemene historische associaties uit over kolonialisme en het slavernijverleden ($n = 6$). Charlotte (groep 2, VTS-sessie Erwin Olaf) zegt bijvoorbeeld: *“zit eigenlijk een beetje haast te denken aan slavernij of zo. Als dan toch eh... en dat jongetje, het lijkt net alsof hij een soort bevel geeft of zo.”* Daarnaast wordt een aantal keer gerefereerd aan Duitsland, de Tweede Wereldoorlog, Hitler en het racisme dat topatleet Jesse Owens ervoer tijdens de Olympische Spelen van 1936 in Berlijn ($n = 12$). In een van de sessies wordt het verhaal van Jesse Owens gezamenlijk geconstrueerd. Eva (groep 6, VTS-sessie Erwin Olaf) initieert het onderwerp door te zeggen: *“ik moest wel denken aan, ehm ik geloof, de jaren ‘30 of de jaren ‘40 was er een eh donkere man die ook eh heel snel was in marathons en dergelijke en heel veel prijzen daarmee won en daar is volgens mij ook nog iets mee gebeurd rondom eh Hitler, die er heel afkeurend naar was, ik weet alleen zijn naam niet meer, maar daar doet die donkere man mij aan denken.”* Eva geeft aan in het Olympisch Stadion in Berlijn te zijn geweest, maar de details zijn haar ontschoten. Twee VTS-rondes later gaat Lynne hierop door: *“Ja het doet me wel, ook wat Eva al zei, van het verhaal van Jesse Owens [denken].”* Eva geeft een teken van herkenning en Lynne vervolgt: *“daar moest ik meteen aan denken en dat hij zich helemaal heeft op moeten werken of zo en dat eh nou dat hij heeft een bepaalde blik op zijn gezicht die ik niet helemaal kan plaatsen, maar soort van onderdrukt of zoiets en dan kijk ik ook naar dat jongetje, alsof hij inderdaad boos is en beschuldigt, dat hij het niet goed vindt wat hij doet, dat hij niet, weet ik veel, Olympisch kampioen mag zijn.”*

In de casussen wordt met name gerefereerd aan professionele kennis die studenten op hebben gedaan tijdens hun stage en studie ($n = 25$). Er worden relatief neutrale opmerkingen gemaakt die kennis over en ervaring met het leraarsvak weergeven. Hannah zegt bijvoorbeeld dat zij zo’n hoge mate van meertaligheid in de klas niet gewend is: *“in mijn stage spreekt één kind Engels, maar dat komt omdat ze uit een ander land kwam of komt, maar verder spreken ze alleen Nederlands”* (groep 4, VTS-sessie casus talen). Emma benoemt dat het goed is als een leerkracht kennis heeft van de thuistalen van de leerlingen: *“het valt wel op dat die juf ook inzicht heeft in haar klas zeg maar dat ze weet welke kinderen welke taal spreken”* (groep 2, VTS-sessie casus talen). En Iris vraagt zich af wat het doel van de les is: *“ik vraag me vooral af waar ze met het gesprek heen wil, of ze het wil hebben over dat zij [Elena] niet zo goed Nederlands praat en of ze daar meer op in wil gaan, dat dat zeg maar het doel is, over talen te praten, of dat ze het wil hebben over ‘anders zijn’ of zo”* (groep 1, VTS-sessie casus Elena). Daarnaast nemen de studenten stelling in, met name bij de bespreking van casus Elena. Ze hebben kritiek op de leerkracht in de casus en geven aan dat zij de lessituatie anders zouden hebben aangepakt. Charlotte suggereert voorzichtig: *“ik vind het wel een beetje raar dat ze zegt ‘anders’, want ja, al die kinderen zijn sowieso anders. Ik denk dat ze beter had kunnen zeggen: wat was er, wat is er bijzonder aan of zo.”* (groep 2, VTS-sessie casus Elena). In andere groepen

is de reactie feller. Lynne zegt bijvoorbeeld: *“ik vind ook helemaal niet leuk hoe ze, dat ze over-met een andere leerlingen over die ‘andere’ leerling gaat praten (...) En dan ook nog op het einde zegt: nee ze praat helemaal niet he! Helemaal niet goed Nederlands. Nou, ik vind dat echt eh, verschrikkelijk.”* (groep 6, VTS-sessie casus Elena).

Etnisch-culturele diversiteit, discriminatie, racisme en buitensluiting

De twee kunstwerken, met name het werk van Erwin Olaf, geven duidelijk aanleiding tot bijdragen over etnisch-culturele diversiteit, discriminatie en racisme ($n = 33$). De thematiek lijkt voor de studenten minder expliciet aanwezig in de casussen, hoewel een groot deel van deze gesprekken over buitensluitingsprocessen en de connotaties van het begrip ‘anders’ ($n = 31$).

Tijdens de sessies met de kunstwerken benoemen de studenten negatieve associaties samenhangend met huidskleur. Naar aanleiding van het werk van Erwin Olaf wordt bijvoorbeeld een aantal keren gesuggereerd dat de donkere man de medailles gestolen zou hebben in plaats van gewonnen. Stella (groep 2, VTS-sessie Erwin Olaf) verwoordt een mogelijke gedachte van het kind in het werk: *“nou het is haast alsof hij een beetje beschuldigend wijst of zo, dat die misschien iets in de trant van ‘heb je dat gestolen’ of iets in die richting, dat ie een beetje die verkeerde gedachte er aan koppelt.”* Naar aanleiding van het werk van Cheri-Cherin wordt door Amber (groep 2, sessie Cheri-Cherin) geopperd dat: *“die eh, gekleurde mannen, die mannen in die blauwe auto wat willen aansmeren”*. Ze voegt daar later aan toe dat de mannen in de blauwe auto ‘blanke toeristen’ zouden kunnen zijn. Andere studenten gaan een stap verder en refereren aan hoe macht en status samenhangen met huidskleur, daarmee impliciet verwijzend naar geïnstitutionaliseerd racisme. Sylvia (groep 1, VTS-sessie Erwin Olaf) stelt bijvoorbeeld: *“het opvallende is ook vind ik persoonlijk dat eh die ja donkere man ook allemaal medailles heeft dus dat het bijna lijkt of, het maakt niet uit wat je allemaal hebt behaald, de blanke persoon heeft toch meer macht.”* Daan (groep 6, VTS-sessie Erwin Olaf) ziet symboliek in het gebruik van schaduwen in het werk: *“Ja, ik zit even te kijken naar de schaduw in het stuk. Ik denk een schaduw te zien van die jongen, maar ik zie helemaal niks bij de getinte persoon. Ik weet niet of dat bewust gedaan is?”* In reactie op de VTS-doorvraag voegt hij daaraan toe: *“ehm ja misschien omdat, om weer een beetje hetzelfde terug te komen op dat contrast, dat groter maken. Misschien heeft, nou ja, degene met de grootste schaduw, misschien grootste macht, meest voor het zeggen. Hij verliest zijn schaduw, hij verliest zijn eigen, zijn zeggen.”*

Thema's rond etnisch-culturele diversiteit komen nauwelijks expliciet naar voren in de VTS-sessie over de casussen. Een uitzondering wordt gemaakt door Anne, die de verschillende maatschappelijke waardering voor verschillende talen opmerkt: *“dat er dan drie talen worden genoemd [Engels, Duits, Frans] en dan zijn er kinderen die zeggen van: ‘ja ik ook Papiaments’, zo van, alsof die taal er niet toe doet of zo, lijkt het dan een beetje”* (groep 1, VTS-sessie casus talen). Studenten gaan wel uitgebreid in op het buitensluitende effect van de woordkeuze van de leerkracht, zoals Peter: *“wat de rest ook al zei, het is een beetje dat ‘wij’ en dat zij is ‘een beetje anders’. Dat, ik vind, daar sluit je eigenlijk alweer buiten. Je zet iemand buiten de groep*

met hoe je dat zegt” (groep 2, VTS-sessie casus Elena). Ze reflecteren naar aanleiding daarvan ook op het begrip ‘anders’, dat moeilijk goed te gebruiken is in een groepsgesprek met jonge kinderen. Eva zegt bijvoorbeeld: *“terwijl ‘anders’ inderdaad ook een hele positieve klank kan hebben, want kan gezien worden als uniek of bijzonder, terwijl het hier dan de klank heeft van ‘okee jij bent anders dan wij’, misschien zelfs een beetje de klank van ‘wij zijn beter’?”* (groep 6, VTS-sessie casus Elena). De mogelijkheden tot ‘empowerment’ die Eva voorzichtig aankaart komen een aantal malen terug ($n = 6$), onder andere naar aanleiding van de (discutabele) voorgelezen zin uit het prentenboek. De letterlijk voorgelezen tekst luidt: “Ik ben namelijk niet dom. Ik kan al lezen en schrijven én ik spreek drie talen.” Michelle zegt daarop: *“het was wel een multiculturele klas, dus, nou ja, en toch heb ik vaak het gevoel wel dat die kinderen een beetje worden achtergesteld, zeg maar uit andere culturen, maar nu is dat juist niet zo in dit verhaal omdat ze zegt van: ‘ja ik spreek drie talen en dan ben ik niet dom’. En die kinderen die die spreken dus ook meerdere talen dus zij voelen zich daardoor wel goed, heb ik het gevoel”* (groep 1, VTS-sessie casus talen).

Tijdens alle sessies blijkt witte huidskleur de norm te zijn: deze wordt relatief weinig benoemd (*blank(e)*, $n = 19$; *wit(te)*, $n = 8$) en dan alleen om het contrast met anderen aan te geven. De huidskleur van de donkere personages (kunstwerken) of kinderen (casussen) wordt vaker geëxpliciteerd, met name in de bijdragen over de kunstwerken. De meest gangbare beschrijving is *donker(e)* ($n = 38$), maar ook de classificaties *getint(e)* ($n = 3$), *zwarte* ($n = 1$) en zelfs *‘n*ger’* (woordkeus toegewezen aan het andere personage uit het werk, $n = 1$) komen voor. Het benoemen van huidskleur leek in het werk van Erwin Olaf soms te worden omzeild door te spreken over *‘de man’* (versus *‘het jongetje’* of *‘het kind’*) of *‘de atleet’*. Tijdens de nabespreking bleek dat de studenten van mening verschilden over hoe gevoelig het beschrijven van huidskleur ligt en daarmee ook wat het risico is iemand te beledigen of iets verkeerd te zeggen. Het feit dat de groepjes niet divers waren wat betreft huidskleur maakte het punt voor de studenten minder urgent: er was volgens hen immers niemand aanwezig die zich beledigd zou kunnen voelen.

3.2 ViTaS vragenlijst

3.2.1 Resultaten voormeting

De vragenlijst die bij de voormeting gebruikt is, werd als volgt ingeleid: *Deze vragenlijst bestaat uit 3 delen. Deel 1 is een algemeen deel. Deel 2 bestaat uit stellingen die gaan over de communicatie tussen jou en iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond. Deel 3 bevat eveneens stellingen, die gaan over jouw lesgeefvaardigheden en de communicatie tussen jou als leerkracht en de ouders/verzorgers van de leerlingen in je stageklas. Bij de stellingen waarin gerefereerd wordt aan iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond, wordt een (deels) andere dan je eigen etnisch-culturele achtergrond bedoeld. Bij het begrip etnisch-culturele achtergrond gaat het niet om personen uit de skatercultuur, rapcultuur of punkcultuur of personen uit regionale culturen als de Friese en de Twentse, maar over inwoners van Nederland met een (deels) andere etnisch-culturele achtergrond, die (ook) een andere taal spreken, andere*

gewoonten en opvattingen hebben, een eigen geschiedenis en tradities hebben en soms ook verschillen in uiterlijk. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de Syrische, Irakese en Turkse cultuur. De stellingen gaan ervan uit dat je weleens contact hebt met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond. Mocht je nog nooit contact hebben gehad met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond probeer deze stellingen dan te lezen als 'Stel dat...'. Belangrijk is dat je alle vragen naar je eigen mening invult. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Je vult de vragenlijst online in. We vragen je eerst om je naam in te vullen. We gebruiken je naam om de voor- en nameting aan elkaar te kunnen koppelen. De data worden vervolgens anoniem verwerkt in de rapportages. Je antwoorden zullen dus niet tot jou te herleiden zijn.

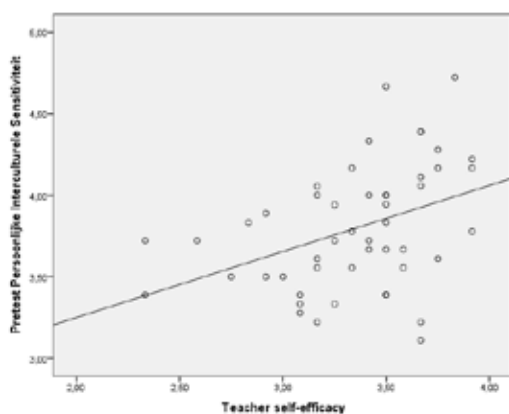
Deel 1 van de vragenlijst bestond uit twee vragen die waren gericht op de eigen etnisch-culturele achtergrond en vriendschappen met anderen met een andere etnisch-culturele achtergrond. De eerste vraag luidde: *Met welke etnisch-culturele achtergrond identificeer je jezelf? Bijvoorbeeld: Nederlands, Turks, Duits, Pools. Of bij multiculturaliteit bijvoorbeeld: Turks-Nederlands, Pools-Nederlands, Frans-Brits-Nederlands.* Van de 49 studenten hebben er 47 Nederlands ingevuld, 1 student Nederlands-Fries en 1 student Surinaams en Fries. Geen enkele student heeft “Zeg ik liever niet” aangevinkt.

De tweede vraag luidde: *Ben je bevriend (geweest) met iemand met (deels) een andere etnisch-culturele achtergrond? *Wanneer de vriend(in) of minstens een van zijn of haar (groot)ouders buiten Nederland geboren is.* Van de 49 studenten hebben er 30 (61%) deze vraag met ‘Ja’ beantwoord en 19 (39%) met ‘Nee’. Bijna tweederde van de studenten is naar eigen zeggen bevriend (geweest) met iemand met (deels) een andere etnisch-culturele achtergrond.

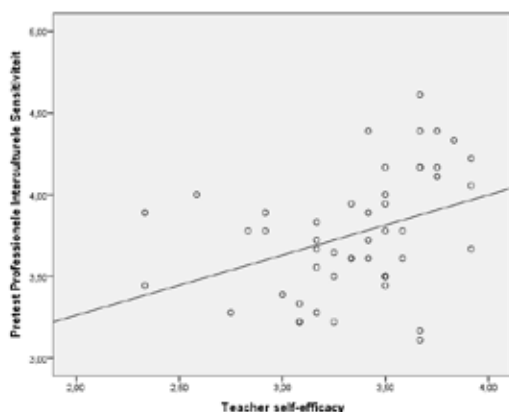
Deel 2 van de vragenlijst bestond uit een reeks vragen en stellingen over de persoonlijke interculturele sensitiviteit. Om zicht te krijgen op de mate waarin studenten in contact komen met andere etnisch-culturele achtergronden, is eerst gevraagd: *“Heb je weleens contact met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond?”* De antwoordcategorie ‘Nooit’ is door niemand aangevinkt. De studenten hebben naar eigen zeggen ‘Zelden’ (11x), ‘Soms’ (23x), ‘Vaak’ (14x) en ‘Heel vaak’ (1x) contact met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond. ‘Soms’ is het meest gegeven antwoord. Vervolgens werden 18 stellingen gepresenteerd waarmee de persoonlijke interculturele sensitiviteit in kaart is gebracht (zie bijlage H voor een overzicht van de beschrijvende resultaten). De stellingen werden als volgt ingeleid: *“De volgende stellingen gaan over de communicatie tussen jou en iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond. De stellingen gaan ervan uit dat je weleens contact hebt met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond. Mocht je nog nooit contact hebben gehad met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond probeer deze stellingen dan te lezen als ‘Stel dat...’.”* De antwoordcategorieën lopen van *helemaal oneens* (1) tot *helemaal eens* (5). De waarde 3 correspondeert met het antwoord ‘neutraal’, 4 met het antwoord ‘eens’. Uit de resultaten kunnen we afleiden dat de meeste studenten een neutrale tot positieve houding hebben ten aanzien van culturele diversiteit.

Deel 3 van de vragenlijst betrof de vragen over professionele interculturele sensitiviteit. De 18 stellingen over de professionele interculturele sensitiviteit zijn op dezelfde wijze geformuleerd als de stellingen voor persoonlijke interculturele sensitiviteit (zie bijlage I). De vraag is als volgt ingeleid: *“Deze laatste vraag bestaat uit stellingen die gaan over de communicatie tussen jou als leerkracht en de ouders/verzorgers van de leerlingen in je stageklas (of een klas waar je vorig jaar stage hebt gelopen). Je beantwoordt deze stellingen dus vanuit je rol als leerkracht. De stellingen gaan ervan uit dat je weleens contact hebt met ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond. Mocht je nog nooit contact hebben gehad met ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond probeer deze stellingen dan te lezen als ‘Stel dat...’.”* Uit de resultaten kunnen we afleiden dat de meeste studenten een neutrale tot positieve houding hebben ten aanzien van culturele diversiteit in hun omgang met ouders/verzorgers, in lijn met hun algemene houding ten aanzien van culturele diversiteit.

In aanvulling op de vragen naar persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit is gevraagd naar de (gepercipieerde) lesgeefvaardigheden van de studenten (zie bijlage J). Teacher self-efficacy hangt matig sterk samen met zowel persoonlijke interculturele sensitiviteit (.40) als professionele interculturele sensitiviteit (.37). De scatterplots (Figuren 6 en 7) laten de matig sterke lineaire samenhang zien.



Figuur 6: Scatterplot teacher self-efficacy en persoonlijke interculturele sensitiviteit



Figuur 7: Scatterplot teacher self-efficacy en professionele interculturele sensitiviteit

Vervolgens is gevraagd in hoeverre studenten tijdens hun stages in het basisonderwijs hebben lesgegeven aan een kind/kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond (d.w.z. wanneer het kind of minstens een van zijn of haar (groot)ouders buiten Nederland geboren is) en of ze wel eens contact met ouders/verzorgers hebben met een ander etnisch-culturele achtergrond (zie tabel 2).

Tabel 2: Tijdens stages lesgegeven aan kinderen met ander etnisch-culturele achtergrond

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Heel vaak	M (SD)
Lesgegeven aan kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond.	2	7	20	12	8	3,3 (1,1)
Contact met ouders met een andere etnisch-culturele achtergrond.	10	14	16	7	2	2,5 (1,1)

Slechts enkele studenten hebben nog nooit of zelden lesgegeven aan kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond. Hoewel de meeste studenten les hebben gegeven aan kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond, heeft niet iedereen tijdens de stage contact gehad met hun ouders of verzorgers. Hierbij merken we op dat contact met ouders pas in de loop van het tweede studiejaar als leerdoel geïntroduceerd wordt, omdat studenten zich in de stages eerst moeten richten op het primaire proces van lesgeven in de klas.

3.2.2 Resultaten nameting

De nameting werd als volgt ingeleid: “Deze vragenlijst is een verkorte versie van de vragenlijst die je eerder hebt ingevuld. Belangrijk is dat je alle vragen naar je eigen mening invult. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 5-10 minuten. We vragen je eerst weer om je naam in te vullen. We gebruiken je naam om de voor- en nameting

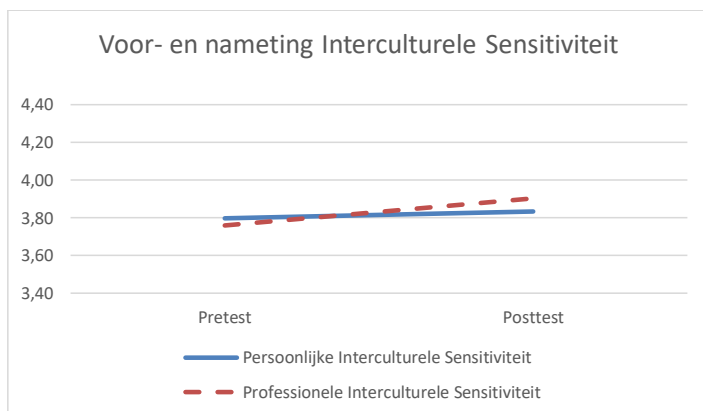
aan elkaar te kunnen koppelen. De data worden vervolgens anoniem verwerkt in de rapportages. Je antwoorden zullen dus niet tot jou te herleiden zijn."

Het eerste deel van de nameting bestond uit een herhaling van de 18 stellingen over de persoonlijke interculturele sensitiviteit (bijlage K). De stellingen werden als volgt ingeleid: *"De volgende stellingen gaan over de communicatie tussen jou en iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond. De stellingen gaan ervan uit dat je weleens contact hebt met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond. Mocht je nog nooit contact hebben gehad met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond probeer deze stellingen dan te lezen als 'Stel dat...' Uit de resultaten blijkt dat de meeste studenten een neutrale tot positieve houding hebben ten aanzien van culturele diversiteit; dit is vergelijkbaar met de voormeting.*

Het tweede deel van de nameting bestond uit 18 stellingen over de professionele interculturele sensitiviteit (zie bijlage L). De stellingen zijn op dezelfde wijze geformuleerd als de stellingen voor persoonlijke interculturele sensitiviteit. Ook bij deze resultaten zien we over het algemeen dat de meeste studenten een neutrale tot positieve houding hebben ten aanzien van culturele diversiteit in hun omgang met ouders/verzorgers.

3.2.3 De voor- en nametingen vergeleken

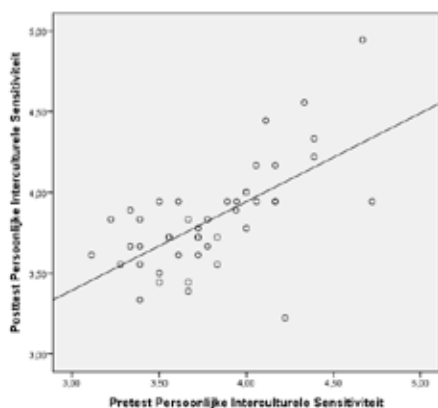
De resultaten van de voor- en nametingen van zowel de persoonlijke als professionele interculturele sensitiviteit zijn met elkaar vergeleken, zodat duidelijk wordt of de interventie effect heeft gehad op de mate van interculturele sensitiviteit van de studenten. Negatief geformuleerde items (3, 6, 9, 10 en 18) zijn hiervoor gehercodeerd, zodat voor alle items een hogere score een hogere mate van interculturele sensitiviteit inhoudt. We merken hierbij op dat geen gebruik kon worden gemaakt van een controlegroep, waardoor eventuele positieve resultaten ook door rijping en andere ervaringen tot stand kunnen zijn gekomen. Figuur 8 geeft de resultaten weer.



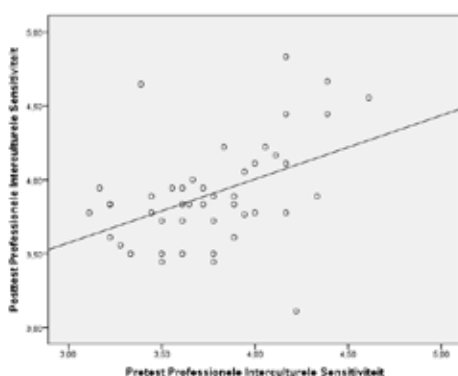
Figuur 8: Voor- en nameting interculturele sensitiviteit (NB omwille van de leesbaarheid wordt niet de totale schaal weergegeven op de verticale as)

Bij de voormeting lagen de gemiddelde scores vrij dicht bij elkaar; de studenten zijn het over het algemeen ‘eens’ met de stellingen. Na de interventie is de gemiddelde score op professionele interculturele sensitiviteit toegenomen met ongeveer 0,15 punt. De stijging voor persoonlijke interculturele sensitiviteit is nihil.

Met behulp van scatterplots is gekeken naar de individuele trajecten van studenten. Figuren 9 en 10 laten op de X-as de voormeting en op de Y-as de nameting zien. Uit deze figuren wordt duidelijk dat bij sommige studenten inderdaad sprake was van een lichte tot matig-sterke stijging in de mate van interculturele sensitiviteit, maar dat er ook studenten zijn waar sprake is van een lichte daling. Mogelijk zijn zij zich door de interventie bewuster geworden van de complexiteit van interculturele competenties.



Figuur 9: Scatterplot persoonlijke interculturele sensitiviteit



Figuur 10: Scatterplot professionele interculturele sensitiviteit

Tot slot geeft Tabel 3 de correlaties weer tussen de persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit van de studenten, zowel bij de voor- als de nameting. Bij beide vragenlijstafnames is de samenhang sterk (voormeting .85; nameting .87), wat aangeeft dat de mate van interculturele sensitiviteit in het professionele domein niet los te zien is van de interculturele sensitiviteit op persoonlijk vlak bij AOLB-studenten.

Tabel 3: *Correlaties*

	Voormeting Persoonlijk	Nameting Persoonlijk	Voormeting Professioneel	Nameting Professioneel
Voormeting Persoonlijk	1			
Nameting Persoonlijk	.64	1		
Voormeting Professioneel	.85	.52	1	
Nameting Professioneel	.51	.87	.44	1

4 Conclusies

4.1 Samenvatting van de resultaten

4.1.1 Samenvatting resultaten VTS-sessies

Uit de implementatiechecklist kunnen we afleiden dat VTS in het project goed is geïmplementeerd, zowel in de sessies met de kunstwerken als in de sessies met de videocasussen. De drie basisvragen (*Wat gebeurt er in deze afbeelding? Wat zie je dat je dat zegt? Wat kunnen we nog meer ontdekken?*) zijn vrijwel altijd gesteld zoals voorgeschreven. De gespreksleider heeft de bijdragen van de studenten vrijwel altijd neutraal geparafraseerd en introduceerde daarbij vaak, zoals gesuggereerd door VTS, nieuw vocabulaire. Tijdens het parafraseren wees de gespreksleider elementen in het werk of de casus aan. Bij het kunstwerk werd iets vaker aangewezen dan bij de casus, wat verklaard kan worden doordat bij de casus het transcript gedurende de hele sessie visueel beschikbaar bleef, maar het videofragment niet. In de parafrasen gebruikte de gespreksleider in minder dan de helft van de gevallen voorwaardelijke taal (bijvoorbeeld *“het is een markt”* in plaats van het gewenste *“het zou een markt kunnen zijn”*). Voorwaardelijk taalgebruik helpt deelnemers om alle opties open te houden en niet een interpretatie van een deelnemer in het vervolg van het gesprek als een vast gegeven te beschouwen. Een aandachtspunt is dat tijdens het parafraseren weinig connecties werden gelegd met eerdere bijdragen van de studenten. Dit kan deels verklaard worden doordat studenten ook nieuwe onderwerpen aansnijden en terugverwijzen naar een eerdere bijdragen daardoor niet altijd mogelijk is.

Inhoudelijke analyse van de VTS-gesprekken laat zien dat de gekozen kunstwerken en casussen bijdragen over het thema etnisch-culturele diversiteit uitlokken. Ook laten de studenten flexibiliteit in denken zien door voorzichtig te formuleren en open te staan voor alternatieve interpretaties. Flexibiliteit in denken is belangrijk bij de bewustwording van propriospect (Goodenough, 1981; Wolcott, 1991), omdat het bijdraagt aan een minder starre wijze van het toepassen van het eigen normatief kader bij het interpreteren van de werkelijkheid, in dit geval een kunstwerk of casus (Adams et al., 2006). Propriospect is gebaseerd op de cultuur of culturen waarvan iemand deel uitmaakt, in combinatie met kennis en persoonlijke ervaringen. Studenten refereren in hun bijdragen dan ook aan eigen achtergrondkennis en ervaringen. Dat deze niet altijd correct of volledig zijn, is voor het VTS-gesprek niet per se problematisch. Als een bijdrage incorrect of onvolledig is, is dat informatief voor de gespreksleider (aangenomen dat deze als docent de studenten op latere momenten weer ziet) en ook voor de groepsgenoten (die daardoor meer inzicht kunnen krijgen in het niveau van hun eigen kennis) en voor de student zelf (mits de student zich bewust is van de lacune).

Tijdens de VTS-sessie hebben niet alle studenten een verbale bijdrage geleverd. Studenten moeten zelf de beurt vragen tijdens een VTS-gesprek en zijn dus ook vrij om dit niet te doen. Verbale bijdragen zijn echter niet noodzakelijk voor bewustwording van propriospect

als voorwaarde van ontwikkeling van interculturele sensitiviteit. De gedachten die studenten hebben tijdens de sessie kunnen hier ook aan bijdragen. Dit wordt door enkele studenten beaamd in de evaluatieformulieren. Een student schrijft bijvoorbeeld in antwoord op de vraag wat hem of haar heeft verrast: *“De meningen van andere studenten over deze onderwerpen. Ik merk dat ik soms best van mening verschil... Een afbeelding met veel donker gekleurde mensen erop betekent niet meteen dat het zich in Afrika afspeelt.”* Een andere student schrijft in antwoord op de vraag of er iets was dat vragen heeft opgeroepen: *“De stereotype antwoorden die naar voren kwamen, waarom komen die zo snel?”* Door de opzet van VTS is het niet toegestaan direct te reageren op de bijdragen van een groepsgenoot. Als studenten actief naar elkaar en naar de gespreksleidster luisteren, zullen ze gedachten en associaties hebben bij elke bijdrage en parafrase. Die inzichten kunnen al dan niet later in de sessie gedeeld worden, afhankelijk van de eigen keuze om de beurt te vragen en of die beurt dan ook daadwerkelijk gekregen wordt. Kortom, alleen de zichtbare uitingen van studenten zijn geanalyseerd, de ‘onzichtbare’ gedachten vanzelfsprekend niet, maar deze kunnen wel bijdragen aan het bewustwordingsproces.

Etnisch-culturele diversiteit en verwante thema's kwamen zoals aangegeven duidelijk naar voren in de VTS-sessies. Dit uitte zich in verwijzing naar historische, politieke, professionele of impliciete kennis in de bijdragen, evenals expliciete reflecties op discriminatie en uitsluiting. De gebruikte kennis betrof met name het verhaal van Jesse Owens, dat in een van de groepen gezamenlijk geconstrueerd werd, en pedagogisch-didactische kennis en ervaring met betrekking tot het voeren van groepsgesprekken met jonge kinderen. De reacties op het werk van Cheri-Cherin lokten veel impliciete kennis uit in de vorm van negatieve, stereotype associaties met het Afrikaanse continent. Dat studenten stereotypen gebruiken in hun bijdragen betekent niet automatisch dat de studenten deze stereotypen ook klakkeloos aannemen, of dat ze alleen ongenueanceerd over het continent kunnen denken. Het is voorstelbaar dat het studenten aan ervaring en vocabulaire ontbreekt om zich genuanceerd te uiten. Ook kan het een indicatie zijn dat het beeld van Afrika als ‘probleem’ onderdeel is van het *cultureel archief* van de studenten. Het cultureel archief uit zich “in de manier waarop we denken, dingen doen en naar de wereld kijken” en “is stilletjes opgeslagen in het beleid, in organisatorische regels, in populaire (...) culturen en in gewone alledaagse kennis” (Wekker, 2018, beide citaten p. 33) en is daarmee onderdeel van het *propriospect*.

De impliciete normen van de meerderheidscultuur zijn onderdeel van het cultureel archief; in het onderwijs aangeduid als het symbolische curriculum (Gay, 2002). Niet geheel onverwacht blijkt een witte huidskleur de norm te zijn voor de (relatief) homogene groep AOLB-studenten. Deze kan onbenoemd blijven, tenzij contrast met andere huidskleur aangegeven moet worden. Studenten maken over het algemeen gebruik van de term ‘blank’ in plaats van ‘wit’. Voor de aanduiding van de huidskleur van niet-witte personages werd voornamelijk ‘donker’ gebruikt. Waar een aantal collega-docenten in de pilotsessie aangaven zelfbewust en onzeker te worden over welke woordkeuze om huidskleur aan te duiden het beste

zou zijn, vonden de studenten dit punt minder problematisch, vermoedelijk omdat zij als relatief homogene, witte groep studenten onder elkaar niemand dachten te kunnen beledigen.

Het werk van Erwin Olaf lokte veel reflectieve bijdragen uit over discriminatie en racisme. Studenten koppelen machtsverschillen en sociale rechtvaardigheidsprincipes aan hun observaties. Deze koppeling wordt gezien als essentieel bij een kritische en diepgaande invulling van intercultureel onderwijs (Gay, 2002; Mikander et al., 2018) en is daarmee belangrijk voor de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit van aankomend leerkrachten.

In de casussen leek het onderwerp etnisch-culturele diversiteit minder zichtbaar. Studenten gingen naar aanleiding van de casus Elena echter uitgebreid in op de complicaties van het begrip ‘anders zijn’ en hoe door het gesprek een student buiten de groep geplaatst wordt. Hoewel het wellicht door de studenten niet duidelijk herkend werd, zijn deze onderwerpen heel relevant voor etnisch-culturele sensitiviteit. De emotionele reactie van de studenten op de buitensluiting van Elena zou een goed aanknopingspunt kunnen zijn voor een latere bespreking van relevante theoretische constructen zoals *othering* in het onderwijs (bijvoorbeeld Chinga-Ramirez, 2017). Een postkoloniale analyse van het construct (zie bijvoorbeeld Thomas-Olalde & Velho, 2011) gaat voor deze doelgroep, met nog beperkte ervaring met etnisch-culturele diversiteit, te ver, maar de manier waarop ‘anders zijn’ in het gesprek wordt gepresenteerd als een inherent kenmerk van Elena – iets wat de studenten meteen herkenden – zou een goede ingang kunnen zijn voor een eerste kennismaking met het begrip en zou daarmee kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit.

4.1.2 Samenvatting resultaten ViTaS vragenlijst

Het overgrote deel van de AOLB-studenten die deelnamen aan het onderzoek had de Nederlandse etnisch-culturele achtergrond. Naar eigen zeggen is bijna tweederde van de studenten bevriend (geweest) met iemand met (deels) een andere etnisch-culturele achtergrond. De helft van de studenten heeft ‘soms’ contact met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond, de anderen juist zelden of juist vaak. Voorafgaand aan de VTS-sessies is de persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit gemeten met de ViTaS vragenlijst. De meeste studenten hadden ten tijde van deze voormeting op persoonlijk vlak gemiddeld genomen een neutrale tot positieve houding ten aanzien van culturele diversiteit.

Slechts enkele studenten bleken nog nooit of zelden lesgegeven te hebben aan kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond. Het was opvallend dat de meeste studenten aangaven lesgegeven te hebben aan kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond, maar tegelijkertijd veel minder studenten contact hadden gehad met ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond. Ten tijde van de voormeting hadden de studenten op professioneel vlak, net als op persoonlijk vlak, gemiddeld genomen een neutrale tot positieve houding ten aanzien van culturele diversiteit in hun (hypothetische) omgang met ouders/verzorgers. Deze houding bleek matig-sterk samen te hangen met hun (gepercipieerde) lesgeefvaardigheden (teacher self-efficacy). Dat wil zeggen: een hogere mate van zelfvertrouwen in het lesgeven gaat samen met een hogere mate van professionele interculturele sensitiviteit.

Na de VTS-sessies zijn de persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit opnieuw gemeten. Na de VTS-sessies was de gemiddelde score op professionele interculturele sensitiviteit toegenomen met ongeveer 0,15 punt. De stijging voor persoonlijke interculturele sensitiviteit was nihil. De VTS-sessies hebben dus een positief, maar klein effect gehad op de professionele interculturele sensitiviteit van de AOLB studenten. Gezien de beperkte duur van de interventie kunnen we deze resultaten als veelbelovend bestempelen. In lijn met de studie van bijvoorbeeld Fischer (2011), kan door gerichte professionaliseringsactiviteiten (in dit project de VTS-sessies) de ontwikkeling van interculturele competenties van aankomend leerkrachten gestimuleerd worden.

Hoewel bij een deel van de studenten inderdaad sprake was van een lichte stijging in de mate van interculturele sensitiviteit, bleek ook dat voor sommige studenten sprake was van een lichte daling. Mogelijk zijn zij zich door de interventie bewuster geworden van de complexiteit van interculturele competenties, wat Fischer (2011) omschreef als de verandering van 'onbewust onbekwaam' naar 'bewust onbekwaam'. Deze studenten hebben zich door de VTS-sessies mogelijk gerealiseerd dat het hen aan kennis en/of vaardigheden ontbrak om intercultureel sensitief te communiceren, of hebben zich gerealiseerd dat ze, in vergelijking met de andere studenten, minder intercultureel sensitief waren dan ze eerst dachten.

Tot slot was het opvallend dat de samenhang tussen de mate van persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit erg hoog was. Voor aankomend leerkrachten zijn deze twee dus niet goed los van elkaar te zien.

4.2 Reflectie op de bevindingen

4.2.1 *Het meten van interculturele sensitiviteit*

Het kernconstruct in dit project is interculturele sensitiviteit van aankomend leerkrachten. Naast een kwalitatieve analyse van tekenen van interculturele sensitiviteit is ervoor gekozen om het construct ook kwantitatief in kaart te brengen met een vragenlijst, gebaseerd op (o.a.) het werk van Chen (1997). De totale vragenlijst met 18 items liet een hoge interne consistentie zien; echter, niet alle subschalen waren voldoende betrouwbaar. De items uit sommige subschalen bleken niet eenzelfde onderliggend theoretisch domein te meten, hoewel ze wel als een indicator van interculturele sensitiviteit kunnen worden gezien. Indien het gewenst is om ook de subdomeinen afzonderlijk te beschouwen is verdere ontwikkeling van de vragenlijst nodig.

De antwoorden van de studenten zijn feitelijk de percepties van de studenten over hun eigen mate van interculturele sensitiviteit, die kunnen afwijken van de daadwerkelijke mate van interculturele sensitiviteit en per context kunnen verschillen (Leung et al., 2014). De antwoorden kunnen gekleurd zijn door sociale wenselijkheid, maar ook een over- of onderschatting van de eigen vaardigheden in het omgaan met culturele verschillen, al dan niet door gebrek aan ervaring hiermee. In toekomstig vervolgonderzoek is het belangrijk om middels datatriangulatie na te gaan of de vragenlijstmetingen een valide beeld geven van de mate van interculturele sensitiviteit van aankomend leerkrachten, bijvoorbeeld door naast een vragenlijst ook interviews af te nemen en liefst ook het gedrag (bv. interculturele communicatie) in de klas

en tijdens communicatie met ouders/verzorgers te observeren. Dit viel buiten de focus van het ViTaS-project, maar kan een goede volgende stap zijn om te onderzoeken hoe interculturele sensitiviteit en uiteindelijk interculturele competentie van (aankomend) leerkrachten bevorderd kan worden.

4.2.2 *Gebruik van VTS ter bevordering van interculturele sensitiviteit*

Er bestaat nog veel handelingsverlegenheid als het gaat om het goed omgaan met etnisch-culturele diversiteit in de klas (zie bijvoorbeeld Agirdag et al., 2016; Hajer et al., 2018; Thijs et al., 2009). De inhoud en kwaliteit van bijscholingsactiviteiten verschilt (Civitillo et al., 2018; Parkhouse et al., 2019) en interculturele competentie is nog niet goed genoeg verankerd in de lerarenopleidingen. De ervaring van docenten in de AOLB-opleiding, onder andere de projectleden en de deelnemers aan de expertbijeenkomst (bijlage M), is dat studenten nog weinig ervaring hebben met etnisch-culturele diversiteit. Ze hebben noch directe ervaring, noch ervaring met het genuanceerd spreken en denken over het onderwerp. Er blijkt dus een duidelijke noodzaak voor het stimuleren van interculturele sensitiviteit. VTS kan hiervoor een goede eerste stap zijn, is ook de inschatting van de geraadpleegde experts. De sessies lokten bijdragen over etnisch-culturele thema's uit en reflectieve gedachten over de bijdragen van anderen. Ook eerder onderzoek suggereert dat reflectie op maatschappelijke thema's zoals etnisch-culturele diversiteit goed via VTS gestimuleerd kan worden (Chapman et al., 2014; Rawlinson et al., 2017).

De kracht van VTS is de veilige omgeving (zie ook Moorman, 2015) waarin studenten vrij kunnen spreken en waarin ruimte is voor het herzien van eerdere interpretaties en acceptatie van het bestaan van parallele, eventueel zelfs tegenstrijdige, interpretaties. Studenten maakten gebruik van deze veilige omgeving, deelden hun gedachten en probeerden hun bijdragen goed te onderbouwen in reactie op de VTS doorvraag "*Wat zie je dat je zegt dat...?*" De bijdragen van de studenten geven goed inzicht in achtergrondkennis, hun reflectievaardigheid en vocabulaire met betrekking tot het onderwerp en de impliciete normen en stereotypen die bij hen opkomen. Dit zijn voor docenten belangrijke inzichten om in het onderwijs aan te kunnen sluiten bij het ontwikkelingsniveau van de studenten wat betreft interculturele sensitiviteit (Bennet, 1986).

De niet-oordelende rol van de gespreksleider heeft als nadeel dat er tijdens de VTS-sessie nauwelijks bijgestuurd kan worden. Een VTS-sessie ontwikkelt zich organisch en kan een richting opgaan die de gespreksleider niet voorzien heeft. Bovendien kunnen bijdragen van studenten incorrecte informatie, of (in de ogen van de docent) sociaal ongewenste uitdrukkingen bevatten die niet gecorrigeerd worden. Het VTS-protocol geeft de gespreksleider/docent weinig ruimte om correcties aan te brengen. Alleen via parafrase kan via alternatieve woordkeus impliciet correctie worden aangebracht⁹. Voor het aanstippen van een zwakke argumentatie, zoals bijvoorbeeld door de student die suggereerde dat in een wijk met straatnamen die

⁹ Een proces vergelijkbaar met *recast* bij taalontwikkeling via interactioneel leren (zie bijvoorbeeld Tsybina, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2006).

verwijzen naar het Caribisch gebied ook veel mensen wonen met een Caribische familieachtergrond, leent de VTS-structuur zich minder goed. In eerder onderzoek naar VTS-gebruik in het onderwijs werd dit eveneens geconstateerd. In die onderzoeken is er soms voor gekozen een extra vraag toe te voegen, aanvullende verwerkingsactiviteiten aan te bieden of tijdens een VTS-sessie ruimte te bieden voor directe discussie (bijvoorbeeld Cappello & Walker, 2016; Chapman et al., 2014; Hailey, 2014).

Tijdens de expertbijeenkomst werd de beperkte mogelijkheid tot bijsturen niet als probleem gezien, het is inherent aan het gespreksprotocol van VTS. Wel gaven de experts aan dat het belangrijk is om de VTS-sessie te koppelen aan een andere werkvorm, bijvoorbeeld een onderwijsleergesprek, waarin ruimte is om bepaalde onderwerpen of constructen meer uit te diepen en een koppeling te maken met de theorie. De VTS-sessie geeft de docent veel inzicht in de ontwikkelingsfase waarin de studenten zich bevinden en eventuele misconcepties en kennishiaten die er bestaan. De sessies kunnen goed dienen als aanknopingspunt voor bespreking van diverse onderwerpen en kunnen fungeren als een gedeeld referentiekader (Mercer, 2002). Zolang niet expliciet op individuele bijdragen wordt ingegaan, blijft de veilige omgeving van VTS volgens de experts gewaarborgd, zeker als het doel van de twee delen van de activiteit (VTS-sessie en vervolgactiviteit) goed duidelijk wordt gemaakt en wordt afgebakend. VTS lijkt kortom veelbelovend als middel om interculturele sensitiviteit te stimuleren, zeker als het wordt gecombineerd met andere verwerkingsopdrachten.

4.3 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

In principe kan VTS toegepast worden op elke visuele bron, artistiek of vakinhoudelijk, statisch of dynamisch (Cutler & Moeller, 2017). Een statische, tweedimensionale bron is het makkelijkste voor toepassing in het onderwijs, omdat deze op een groot scherm te projecteren is, aanwijsbaar is, en alle informatie continu beschikbaar blijft voor de groepsleden. De videocasus in het huidige project is statisch gemaakt door, na weergave van de video, het transcript te projecteren op het scherm. Het nadeel daarvan is dat daardoor een deel van de bron niet continu beschikbaar is tijdens de VTS-sessie. Hoewel de videocasus interessante resultaten heeft opgeleverd, raden we het daarom toch niet aan dit als enige bron voor een VTS-sessie te gebruiken. Daar komt bij dat studenten aangaven dat ze de videocasus moeilijker vonden om te bespreken omdat deze in hun ogen minder ambigu is. Het zou kunnen dat studenten bij het bespreken van de videocasus makkelijk terugvallen op vergelijkbare ervaringen bij het reflecteren op lessen, bijvoorbeeld in de intervisiegroepen waaraan zij als onderdeel van hun opleiding deelnemen. Wellicht maakt dat het voor studenten lastiger om flexibiliteit in denken te bewaren en niet-oordelend te zijn.

De ontwikkelaars van VTS geven aan dat een geschikt werk verhalend en ambigu is (Hailey, 2014; Yenawine, 2013). Als VTS wordt toegepast in het onderwijs en het doel is studenten over een bepaald thema te laten praten, in plaats van alleen in het algemeen kritische observatie te stimuleren, is het aan te bevelen om een werk te kiezen waarin dit thema duidelijk aanwezig is. Als een reeks VTS-sessies over een bepaald thema wordt georganiseerd, kan

ervoor gekozen worden om het thema steeds minder expliciet naar voren te laten komen. De verwachting is dat de blik van de studenten door de eerdere ervaringen gestuurd wordt, zodat ze op termijn minder expliciete sturing van het werk nodig hebben om het thema te bespreken. Garanties dat een gesprek over een bepaald thema zal gaan, zijn er echter nooit. Door de aard van VTS zijn studenten vrij om zich op andere elementen te richten, die niets te maken hebben met het beoogde thema of leerdoel. Hoewel het niet wenselijk is als dit gebeurt, heeft dit ook informatieve waarde. Een docent zou in dat geval achteraf kunnen nagaan of de oorzaak ligt in bijvoorbeeld onbekendheid met het thema, ongemak, afkeer of desinteresse.

Afhankelijk van het leerdoel kan voor een kunstwerk of een andere visuele bron worden gekozen. Het voordeel van een kunstwerk is dat het verder af staat van de studie of beroepspraktijk en daardoor vrijere associatie stimuleert. Ook zorgt het voor een meer gelijkwaardig startpunt: de in de opleiding goed presterende studenten zijn in deze context niet per se degenen die de beste of meeste bijdragen leveren (bijv. Klugman & Peel, 2011, Moeller et al., 2013). Uit de vragenlijstresultaten bleek dat persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit bij deze doelgroep (nog) niet goed van elkaar te onderscheiden zijn. Dit zou verklaard kunnen worden door het gebrek aan ervaring dat studenten hebben met etnisch-culturele diversiteit, zowel op persoonlijk vlak als tijdens hun stages. Het voordeel van een VTS-sessie over een kunstwerk is dat studenten zich vrijer voelen te putten uit al hun achtergrondkennis en ervaringen, van bekeken documentaires tot excursies tot uitingen van populaire cultuur. Dit is wellicht een gemakkelijker ingang om het onderwerp te verkennen dan wanneer de bron duidelijker gerelateerd is aan de studie, met bijbehorende te behalen competenties, beoordelingen en studiepunten waarop studenten (onbewust) zouden kunnen anticiperen.

Het voordeel van een bron die dicht bij de studie ligt, is dat inbedding in het eigen curriculum meer voor de hand ligt. In het geval van AOLB-studenten zou bijvoorbeeld een bladzijde uit het voorleesboek van ‘Kikker en de vreemdeling’ als bron kunnen dienen. Naast het kritisch observeren, zullen studenten hierdoor ook ervaring opdoen met het kritisch analyseren van prentenboeken die ze in de (stage)klas voorlezen en met mogelijke ingangen voor gesprekken met de leerlingen over het voorgelezen boek. Uit onderzoek blijkt dat het voor leerkrachten niet gemakkelijk is om een goed kringgesprek over etnisch-culturele diversiteit te voeren naar aanleiding van een boek (Beneke & Cheatham, 2019). Het zou kunnen helpen als (aankomend) leerkrachten vooraf via VTS kritisch reflecteren op het boek en de manier waarop etnisch-culturele diversiteit daarin naar voren komt.

Naast de gegeven richtlijnen voor de keuze voor een geschikt werk, zijn pilots van belang. Deze geven inzicht in wat de doelgroep in een werk kan zien en in hoeverre dit aansluit bij het leerdoel. Tijdens de expertbijeenkomst werd daaraan toegevoegd dat het van belang is om als gespreksleider het werk zelf goed te bekijken en te reflecteren op de eigen reacties, interpretaties en associaties in reactie op het werk. Vanzelfsprekend is het aan te raden om je als gespreksleider goed te verdiepen in VTS en de basiscursus te volgen (zie [VTSnederland.org](https://vtsnederland.org)). De implementatiechecklist (bijlage E) kan gebruikt worden voor een ruwe

inschatting van hoe goed het protocol wordt toegepast. We bevelen echter aan om daarnaast in het begin de VTS-sessies op te nemen en bij voorkeur ook uit te schrijven, om inzicht te krijgen in de kwaliteit en uitwerking van de parafrases van de gespreksleider.

Tenslotte is het zoals gezegd van belang om VTS in te bedden een bredere onderwijsactiviteit. Een VTS-gesprek kan een goed startpunt zijn voor een verdiepend gesprek of vervolgactiviteit, bijvoorbeeld rondom het thema etnisch-culturele diversiteit, afhankelijk van de beoogde leerdoelen. Het is van belang om daarbij duidelijk onderscheid te maken tussen de twee onderdelen om zo optimaal gebruik te maken van het veilige en vrije karakter van VTS.

4.4 Enkele afsluitende woorden: het belang van *bildung*

De studietijd is een belangrijke vormende fase voor jonge mensen. AOLB-studenten kunnen na hun afstuderen als academische basisschoolleerkracht of onderwijsbeleidsadviseur directe invloed uitoefenen op de ontwikkeling van generaties aan kinderen. Als universitair docenten willen we de AOLB-studenten dan ook méér meegeven dan een startbekwaamheid voor het leraarsberoep. We hopen bij te kunnen dragen aan hun algemene ontwikkeling en hen te helpen een open en kritische houding te ontwikkelen, gedachten goed onder woorden te kunnen brengen en gebruik te maken van inleveringsvermogen en verbeeldingskracht. Deze vaardigheden zijn essentieel voor het bieden van goed en gelijkwaardig onderwijs in de pluriforme samenleving, zoals ook bepleit wordt door Martha Nussbaum (2010).

Onderwerpen zoals etnisch-culturele diversiteit hebben een politieke en emotionele lading, waar studenten zich op persoonlijk en professioneel vlak tot moeten verhouden (Mason, 2016; Pachler et al., 2008). Leerkrachten die onbekend of ongemakkelijk zijn met het onderwerp, zullen het onderwerp etnisch-culturele diversiteit liever zoveel mogelijk vermijden of kiezen voor ineffektieve strategieën zoals ‘kleurenblindheid’ (Celeste et al. 2019; Leeman, 2008). Het Comeniusprogramma heeft ons ruimte geboden om te onderzoeken hoe we studenten in een veilige context kunnen laten reflecteren op het onderwerp etnisch-culturele diversiteit, hun eigen perspectief en normatief kader, ook wanneer zij nog weinig ervaring hebben met het thema. De VTS-sessies hebben inmiddels een vaste plek in het curriculum gekregen. Samen met collega’s van de AOLB zoeken we naar aanvullende manieren om studenten tijdens hun vierjarige opleiding te helpen hun persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit verder te ontwikkelen.

5. Referenties

- Adams, M., Foutz, S., Luke, J. & Stein, J. (2006). *Thinking Through Art. Isabella Stewart Gardner Museum School Partnership Program. Year 3 Preliminary Research Results*. Beaverton, OR: Institute for Learning Innovation.
- Adichie, C. N. (2009). *Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story* [video-file]. Retrieved from:
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Aerts, J. (2017). *Kersenhemel*. Querido: Amsterdam.
- Agirdag, O., Merry, M. S. & van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556–582.
<https://doi.org/10.1177/0013124514536610>
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009). “Does it matter?” Talking about ethnic diversity in preschool and first grade classrooms. *Journal of Pragmatics* 41(8), 1538–1556.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.03.009>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*, 4th. edition. Pearson, Allyn /Bacon.
- Bayles, P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Beneke, M. R., & Cheatham, G. A. (2019). Race talk in preschool classrooms: Academic readiness and participation during shared-book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(1), 107–133. <https://doi.org/10.1177/1468798417712339>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, pp. 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural.
- Bennett M. J. (2004). Becoming intercultural competent. In J. Wurzel (ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, pp. 62-77. Newton, MA: Intercultural Resources.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-O)

- Cappello, M., & Walker, N. (2016). Visual thinking strategies: Teachers' reflections on closely reading complex visual texts within the disciplines. *The Reading Teacher*, 70(3), 317-325. <https://doi.org/10.1002/trtr.1523>
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121. <https://doi.org/10.1080/03634528109378460>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Chapman, M., Hall, W., Sisler, L., & Colby, R. (2014). How images work: An analysis of a visual intervention used to facilitate a difficult conversation and promote understanding. *Qualitative Social Work*, 13(4), 456-476. <https://doi.org/10.1177/1473325013496597>
- Chen, G. M. (1997). *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*. Paperpresentatie op het twee-jaarlijks congres van de Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, Hawaii. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 634)
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19, 353-384. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a "foreigner": The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, 49(2-3), 151-165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Cho, G. & DeCastro-Ambrosetti, D. (2006). Is Ignorance Bliss? Pre-Service Teachers' Attitudes toward Multicultural Education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0020>
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., Van de Vijver, F., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- Copenhaver-Johnson, J. (2006). Talking to children about race: The importance of inviting difficult conversations. *Childhood Education*, 83(1), 12-22.
- Crawford, J. (2000). *At war with diversity: Us language policy in an age of anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596766>
- Cutler, K.M. & Moeller, M.R. (2017). Permission to Ponder. *Educational Leadership*, February: 52-58.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- DeJaeghere, J. G. & Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers' intercultural competence: does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 437-447. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.004>
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., & Van Eck, E. (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Earley, P. C. & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University.
- Earley, P. C. & Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 100-115. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.12436826>
- Fischer, R. (2011). Intercultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 767-775. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.005>
- Franco, M., & Unrath, K. (2014). Carpe diem: Seizing the common core with visual thinking strategies in the visual arts classroom. *Art Education*, 67(1), 28-32. <https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519255>
- Fukkink, R., van Verseveld, M., Soeterik, I., & van Mulligen, R. (2016). *De Diversiteitswijzer: Handleiding*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam / Universitaire PABO van Amsterdam.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-16. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J. & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions. *ETS Research Report Series (ETS RR-16-25)*. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Goodenough, W. H. (1981). *Culture, language, and society*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings Publishing Company.
- Haddix, M. (2008). Beyond sociolinguistics: towards a critical approach to cultural and linguistic diversity in Teacher education. *Language and education*, 22(5), 254-270. <https://doi.org/10.1080/09500780802152648>

- Hailey, D. (2014). Visual thinking, art, and university teaching across disciplines. *About Campus*, 19(4), 9-16. <https://doi.org/10.1002/abc.21163>
- Hailey, D., Miller, A. & Yenawine, P. (2015). Understanding Visual Literacy: The Visual Thinking Strategies Approach. In: D. Baylen & A. D'Alba (eds.), *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy*, pp. 49-74. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_3
- Hajer, M., Kootstra, G.J. & Popta, M. van (2018). *Ruimte en richting in professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers*. Hogeschool Utrecht: Utrecht.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hofman, S. (2019). *De operationalisatie van interactie-betrokkenheid in de etnisch-cultureel diverse context van het Nederlandse primair onderwijs*. Bachelorthese Pedagogische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Holm, K., Nokelainen, P. & Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/13598130903358543>
- Housen, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and learning research journal*, 18(1), 99-132.
- Howard, K. (2018). The Emergence of Children's Multicultural Sensitivity: An Elementary School Music Culture Project. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 261-277. <https://doi.org/10.1177/0022429418784594>
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over 2017/2018*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, E., & Vasudevan, L. (2012). Seeing and hearing students' lived and embodied critical literacy practices. *Theory into Practice*, 51(1), 34-41. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636333>
- Kapadia Matsko, K. & Hammerness, K. (2014). Unpacking the "urban" in urban teacher education: Making a case for context-specific preparation. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 128-144. <https://doi.org/10.1177/0022487113511645>
- Karssen, A. M. (2017) *Bi-ethnic Dutch students: educational outcomes, social functioning and experiences*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Keels, M. & Raver, C.C. (2009). Early Learning Experiences and Outcomes for Children of U.S. Immigrant Families: Introduction to the Special Issue. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 363-366. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.002>
- Klugman, C.M., Peel, J. & Beckmann-Mendez, D. (2011). Art rounds: teaching interprofessional students Visual thinking strategies at one school. *Academic medicine*, 86(10), 1266-1271. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31822c1427>

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Langeloo, A., Deunk, M.I., Mascareño Lara, M.N., van Rooijen, M. & Strijbos, J-W. (2019; online first): Learning Opportunities of Monolingual and Multilingual kindergarteners and their Early Literacy and Executive Functioning Development, *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1697607>
- Lee, N. (2012). Culturally Responsive Teaching for 21st-century Art Education: Examining Race in a Studio Art Experience. *Art Education*, September, 48-54.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519192>
- Leeman, Y. (2008). Education and diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7(1), 50-59. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.1.50>
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003). Intercultural education in Dutch schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 385-399. <https://doi.org/10.1046/j.1467-873X.2003.00271.x>
- Leseman, P., & Slot, P. (2014). Breaking the cycle of poverty: Challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 314-326. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912894>
- Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organization Behavior*, 1(1), 489-519.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Pachler, N., Makoe, P., Burns, M., & Blommaert, J. (2008). The things (we think) we (ought to) do: Ideological processes and practices in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 437-450. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.014>
- Parkhouse, H., Lu, C., & Massaro, V. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458. <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>
- Mason, A.M. (2016) Taking time, breaking codes: moments in white teacher candidates' exploration of racism and teacher identity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(8), 1045-1058. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1174899>
- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McGrady, P.B. & Reynolds, J.R. (2013). Racial mismatch in the classroom: beyond black-white differences. *Sociology of Education*, 86(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1177/0038040712444857>
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In: Wells, G., & Claxton, GL. (eds.). *Learning for Life in the 21st Century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- Meydanlioglu, A., Arikan, F. & Gozum, S. (2015). Cultural sensitivity levels of university students receiving education in health disciplines. *Advances in Health Sciences Education*, 20, 1195-1204. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9595-z>

- Mikander, P. Ziliacus, H. & Holm, G. (2018) Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56, <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2015). *De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual thinking strategies = creative and critical thinking. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 56-60. <https://doi.org/10.1177/003172171309500312>
- Moorman, M. (2015). The meaning of Visual Thinking Strategies for Nursing Students. *Humanities*, 4, 478-459. <https://doi.org/10.3390/h4040748>
- Moorman, M. & Hensel, D. (2016). Using Visual Thinking Strategies in Nursing Education. *Nurse Educator*, 41(1), 5-6. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000185>
- Moorman, M., Hensel, D., Decker, K.A. & Busby, K. (2017). Learning outcomes with visual thinking strategies in nursing education. *Nurse Education Today*, 51, 127-129. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.08.020>
- Naghshineh, S., Hafler, J.P., Miller, A.R., Blanco, M.A., Lipsitz, S.R., Dubroff, R.P., Khoshbin, S. & Katz, J.T. (2008). Formal Art Observation Training Improves Medical Students' Visual Diagnostic Skills. *Journal of General Internal Medicine*, 23(7), 991-997. <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0667-0>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit : Why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Olson, C. L. & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137. <https://doi.org/10.1177/102831530152003>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Rawlinson, K., Wood, S.N. Osterman, M. & Sullivan, C.C. (2017). Thinking Critically about Social Issues through Visual Material. *The Journal of Museum Education*, 32(2), 155-174. <https://doi.org/10.1080/10598650.2007.11510566>
- Ready, D.D. & Wright, D.L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Renkema, M., Olde Monnikhof, M., Bakker, I., & Dekkers, H. (2000). *Diversiteit in de klas*. Nijmegen: ITS.
- Rijksoverheid (2020). *Financiering aanpak onderwijsachterstanden* <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie/financiering-onderwijsachterstanden> Geraadpleegd op: 10 januari 2020.

- Rubin, R. B. & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11(1), 33-44. <https://doi.org/10.1080/08824099409359938>
- Shadid, W. (2000). Interculturele communicatie competentie. *Psychologie en Maatschappij*, 24(1), 5-14.
- Sleeter, C.E. (2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002002>
- Stoll, L. (2014). Constructing the color-blind classroom: Teachers' perspectives on race and schooling. *Race, Ethnicity and Education*, 17(5), 688-705. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885425>
- Tenenbaum, H., & Ruck, M. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- Thijs, A., Langberg, M. & Berlet, I. (2009). *Leren omgaan met culturele diversiteit Aandachtspunten voor een kansrijke aanpak*. Enschede: SLO.
- Thomas-Olalde & Velho (2011). Othering and its effects – exploring the concept. In: H. Niedrig & C. Ydesen. *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. pp.27-51. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsybina, I., Girolametto, L. E., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Recasts used with preschoolers learning English as their second language. *Early Childhood Education Journal*, 34, 177–185. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0110-2>
- van Hook, C.W. (2002). Preservice Teachers' Perceived Barriers to the Implementation of a Multicultural Curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 254-265.
- Velthuijs, M. (1993). *Kikker en de vreemdeling*. Amsterdam: Leopold
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Visser, E. (2018). *Nederlandse basisschooldocenten in de cultureel diverse school: Een onderzoek naar de interculturele sensitiviteit van Nederlandse basisschooldocenten in samenhang met achtergrondkenmerken*. Masterthese Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Wekker, G. (2018). *Witte onschuld. Paradoxen van kolonialisme en ras*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wolcott, H.F. (1991). Propriospect and the Acquisition of Culture. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 251-273. <https://doi.org/10.1525/aeq.1991.22.3.05x10521>
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Yenawine, P., & Miller, A. (2014). Visual thinking, images, and learning in college. *About Campus*, 19(4), 2-8. <https://doi.org/10.1002/abc.21162>
- Zimmermann, C., Huang, J. T. & Buzney, E. A. (2016). Refining the Eye: Dermatology and Visual Literacy. *Journal of Museum Education*, 41(2), 116-122. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1163189>

6. Bijlagen

Overzicht bijlagen:

- A. Voorleessuggesties Kikker en de vreemdeling t.b.v. ViTaS
- B. Leerkracht- en leerlingvragenlijst ten behoeve van de casus
- C. Transcript videofragment casus 'Talen'
- D. Transcript videofragment casus 'Elena'
- E. Implementatiechecklist
- F. Betrouwbaarheid schalen en subschalen
- G. Evaluatieformulier VTS-sessies
- H. Voormeting Persoonlijke Interculturele Sensitiviteit
- I. Voormeting Professionele Interculturele Sensitiviteit
- J. Teacher self-efficacy (lesgeefvaardigheden)
- K. Nameting Persoonlijke Interculturele Sensitiviteit
- L. Nameting Professionele Interculturele Sensitiviteit
- M. Verslag expertbijeenkomst

Bijlage A - Voorleessuggesties Kikker en de vreemdeling t.b.v. ViTaS



Suggesties bij de voorleesles

Kikker en de Vreemdeling

Project ViTaS

Niemand van de dieren kent Rat. Ze vinden hem daarom maar vreemd. Ofwel: onbekend maakt onbemind. Pas als ze elkaar beter leren kennen zijn ze aardig voor elkaar. Bij mensen gaat het vaak net zo, zowel bij volwassenen als bij kinderen. Aan de hand van dit boek leren kinderen om na te denken over waarom ze kinderen die 'anders' zijn misschien vreemd vinden, en hoe ze de ander beter kunnen leren kennen.

Met behulp van onderstaande vragen kun je tijdens en na het voorlezen met de klas in gesprek over culturele diversiteit:

- Waarom vinden Varkentje en Eend dat Rat weg moet gaan? Vind je dat eerlijk?
- Hoe komt Kikker erachter dat Rat eigenlijk best wel een leuke rat is?
- Rat heeft brand geblust, het huis van Varkentje gerepareerd en Haas gered uit het water. Daarna vonden Eend en Varkentje Rat toch wel leuk. Vind je dat eerlijk?
- Heb jij ook wel eens iemand ontmoet die heel anders was dan jij? Wat deed je toen?
- Heb je je zelf wel eens anders gevoeld dan iedereen, zoals Rat? Hoe voelde dat?
- Op bladzijde 13 zegt Kikker: "we zijn toch allemaal anders". Eend en varkentje zeggen: "Nee, wij horen bij elkaar." Kan je anders zijn en toch bij elkaar horen?



Bijlage B - Leerkracht- en leerlingvragenlijst ten behoeve van de casus¹⁰

Leerkrachtvragenlijst project VITAS

Naam leerkracht:		Naam school:
Leeftijd:		
Opleiding: <i>(aankruisen wat van toepassing is)</i>		Pabo <input type="radio"/> Academische Pabo <input type="radio"/> Kleuterkeuk <input type="radio"/> Anders, namelijk:
Relevante bijscholing: <i>(ook als master jonge kind of PDE-opleiding)</i>		
Aantal jaren ervaring in basisonderwijs:	Waarvan bij kleuters:	Waarvan in etnisch- cultureel diverse klassen*: <small>* Klassen waarvan meer dan 80% van de leerlingen een multiculturele achtergrond heeft</small>

Wilt u per leerling op de volgende pagina's de volgende gegevens invullen?

- **Voornaam leerling** (deze informatie wordt alleen gebruikt om de kinderen te kunnen identificeren in de video-opname)
- **Sekse** (j of m): jongen of meisje.
- **Groep** (1 of 2): zit het kind in groep 1 of 2 van de combinatiegroep.
- **Leerlinggewicht** (0, 0.3 of 1.2): gebaseerd op de gewichtenseteling basisonderwijs.
- **Thuis taal**: Welke taal wordt thuis overwegend gesproken? Als er meerdere talen worden gesproken, graag de taal die het meeste gesproken wordt als eerste noemen, gevolgd door de andere taal(ten).
- **Etnisch-culturele achtergrond**: met welke cultureel-etnische achtergrond identificeert het gezin van het kind zich, naar *uwe beschrijving*, het meest? Bijvoorbeeld Nederlands, Syrisch, Nederlands-Turks, Surinaams-Nederlands.

Figuur 11: Leerkracht- en leerlingvragenlijst pagina 1

	Voornaam	Sekse	Groep	Leerling- gewicht	Thuis taal	Etnisch-culturele achtergrond	Opmerkingen
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							

Figuur 12: Leerkracht- en leerlingvragenlijst pagina 2 (fragment)

¹⁰ De vragenlijst is te downloaden via www.rug.nl/gion

Bijlage C - Transcript videofragment casus 'Talen'¹¹

Juf: Ik ben namelijk niet dom. Ik kan al lezen en schrijven én ik spreek 3 talen.
Juf: Frans. Duits. En Engels.
Juf: Hé, Tobias spreekt ook Duits.
Juf: Ja!
Juf: En ((onverstaanbaar)). En Shaireyna spreekt Engels.
Kind: Ik ook Papiaments.
Kaïnando: Niet alleen-
Juf: En Papiaments spreken we heel veel hier in de klas.
Kaïnando: ik-
Kaïnando: ik kan, ik kan ook Engels.
Juf: Ja.

¹¹ De namen van de leerlingen zijn gefingeerd

Bijlage D - Transcript videofragment casus 'Elena'

- Juf: Hebben wij het ook wel eens meegemaakt, dat wij – hè, wij zitten met elkaar in de klas *((gebaart de klas rond))* – dat er ineens iemand in de klas kwam, die een beetje anders was dan wij?
- Juf: Denk daar eens even over na. Want ik weet dat nog wel.
- Juf: Een tijdje geleden kwam er iemand bij ons in de klas en die was toch een beetje anders dan wij.
- Tobias: *((steekt vinger op))*
- Juf: Je hoeft geen vinger op te steken, want ik trek een stokje.
- Juf: Thijmen, doe die schoen even aan.
- Juf: Denk maar eens even na.
((geroezemoes))
- Juf: Ssssssst
- Juf: *((trekt stokje))* Chelsey
- Chelsey: Ik denk Elena
- Juf: Jij denkt Elena *((knikt))*. Hartstikke goed. Want waarom was Elena een beetje anders?
- Chelsey: Dat zij naar een ander land kwam.
- Juf: Zij kwam uit een ander land. Ja. En kon zij goed Nederlands praten?
- Chelsey: *((schudt "nee"))*
- Juf: Helemaal niet hè?
- Chelsey: Maar nu wel.

Bijlage E – Implementatiechecklist¹²[illegible]

¹² De implementatiechecklist is te downloaden via www.gion.nl

Bijlage F - Betrouwbaarheid schalen en subschalen

Tabel 4: *Betrouwbaarheid vragenlijst persoonlijke interculturele sensitiviteit*

Subschaal:	Items in vragenlijst	α (voormeting)	Betrouwbaarheid verlagend item
Empathie	1,7,13	.56	13
Interactie-betrokkenheid	2,8,14	.52	2
Monitoren van zichzelf	3,9,15	.62	3
Niet-oordelen	4,10,16	.68	16
Ruimdenkendheid	5,11,17	.84	-
Zelfvertrouwen	6,12,18	.75	6
<i>Totaal (voormeting)</i>	1 t/m 18	.86	-
Subschaal:	Items in vragenlijst	α (nameting)	Betrouwbaarheid verlagend item
Empathie	1,7,13	.55	7
Interactie-betrokkenheid	2,8,14	.47	2
Monitoren van zichzelf	3,9,15	.72	15
Niet-oordelen	4,10,16	.46	16
Ruimdenkendheid	5,11,17	.79	-
Zelfvertrouwen	6,12,18	.66	6
<i>Totaal (nameting)</i>	1 t/m 18	.79	-

Tabel 5: *Betrouwbaarheid vragenlijst professionele interculturele sensitiviteit*

Subschaal:	Items in vragenlijst	α (voormeting)	Betrouwbaarheid verlagend item
Empathie	1,7,13	.63	-
Interactie-betrokkenheid	2,8,14	.49	2
Monitoren van zichzelf	3,9,15	.55	15
Niet-oordelen	4,10,16	.62	16
Ruimdenkendheid	5,11,17	.94	-
Zelfvertrouwen	6,12,18	.71	-
<i>Totaal (voormeting)</i>	1 t/m 18	.84	-
Subschaal:	Items in vragenlijst	α (nameting)	Betrouwbaarheid verlagend item
Empathie	1,7,13	.76	13
Interactie-betrokkenheid	2,8,14	.71	-
Monitoren van zichzelf	3,9,15	.42	15
Niet-oordelen	4,10,16	.52	16
Ruimdenkendheid	5,11,17	.89	-
Zelfvertrouwen	6,12,18	.72	-
<i>Totaal (nameting)</i>	1 t/m 18	.71	-

Bijlage G – Evaluatieformulier VTS-sessies

Evaluatie VTS-werkcolleges Ontwikkelings- en onderwijspsychologie 2

Groep:

Was je al bekend met VTS? Kruis aan: ☐ Ja ☐ Nee

Sessie 1 – twee kunstwerken

Wat heb je gewaardeerd aan deze sessie?

Is er iets wat je heeft verrast?

Is er iets wat vragen oproep bij jou?

Z.O.Z.

Sessie 2 – twee videofragmenten

Wat heb je gewaardeerd aan deze sessie?

Is er iets wat je heeft verrast?

Is er iets wat vragen oproep bij jou?

Is er nog iets anders dat je zou willen delen?

Bijlage H - Voormeting Persoonlijke Interculturele Sensitiviteit

Tabel 6: *Persoonlijke interculturele sensitiviteit (voormeting)*

	Hele- maal oneens	Oneens	Neu- traal	Eens	Hele- maal eens	M (SD)
Tijdens een gesprek met iemand heb ik er oog voor hoe de ander behandeld wil worden, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	0	1	36	12	4,2 (0,5)
Wanneer ik in een gesprek iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond niet goed begrijp, vraag ik om verduidelijking.	0	0	7	37	5	4,0 (0,5)
Ik weet minder goed wat ik moet zeggen in een gesprek met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	5	25	9	8	2	2,5 (1,0)
Ik ga onbevooroordeeld een gesprek aan met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	8	20	17	4	3,3 (0,9)
Ik respecteer normen en waarden van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond. ^a	0	0	1	32	15	4,3 (0,5)
Ik vind het makkelijker om contact te leggen met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	12	14	23	0	3,2 (0,8)
Ik vind het belangrijk hoe iemand zich voelt tijdens ons gesprek, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	0	1	24	24	4,5 (0,5)
Wanneer ik iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond begrijp in een gesprek laat ik dat zowel non-verbaal als verbaal blijken.	1	0	10	29	9	3,9 (0,8)
Ik weet minder goed hoe ik me moet gedragen in een gesprek met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	3	30	9	7	0	2,4 (0,8)
Voorafgaand aan een gesprek heb ik andere vooroordelen van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond dan van iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	1	12	17	19	0	3,1 (0,8)
Ik respecteer gebruiken en rituelen van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	3	32	14	4,2 (0,6)
Ik voel me even zeker in een gesprek met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond als met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	0	5	19	20	4	3,5 (0,8)
Ik kan me goed inleven in iemand tijdens ons gesprek, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	1	6	36	6	4,0 (0,6)
Wanneer ik met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond praat, laat ik merken dat ik aandachtig luister.	0	2	7	33	7	3,9 (0,7)
Ik kan me in een gesprek even goed aanpassen aan iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond als aan iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	0	6	13	27	3	3,6 (0,8)
Tijdens een gesprek probeer ik niet te oordelen over iemand op basis van zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	0	2	30	17	4,3 (0,5)
Ik respecteer meningen en ideeën van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	4	29	16	4,2 (0,6)
Ik voel me minder op mijn gemak als ik een gesprek voer met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	7	24	15	3	0	2,3 (0,8)

Voetnoot: ^a Een student heeft deze vraag niet ingevuld.

Bijlage I - Voormeting Professionele Interculturele Sensitiviteit

Tabel 7: *Professionele interculturele sensitiviteit (voormeting)*

	Hele- maal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Hele- maal eens	M (SD)
Tijdens een gesprek met een ouder/verzorger heb ik er oog voor hoe hij/zij behandeld wil worden, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	0	3	34	12	4,2 (0,5)
Wanneer ik in een gesprek een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond niet goed begrijp, vraag ik om verduidelijking	0	0	3	36	10	4,1 (0,5)
Ik weet minder goed wat ik moet zeggen in een gesprek met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	2	19	15	13	0	2,8 (0,9)
Ik ga onbevooroordeeld een gesprek aan met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond.	1	15	12	18	3	3,1 (1,0)
Ik respecteer normen en waarden van ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	1	31	17	4,3 (0,5)
Ik vind het makkelijker om contact te leggen met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	2	12	15	17	3	3,1 (1,0)
Ik vind het belangrijk hoe een ouder/verzorger zich voelt tijdens ons gesprek, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	0	0	26	23	4,5 (0,5)
Wanneer ik een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond begrijp in een gesprek laat ik dat zowel non-verbaal als verbaal blijken.	0	1	8	30	10	4,0 (0,7)
Ik weet minder goed hoe ik me moet gedragen in gesprek met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond. ^a	2	17	16	12	1	2,9 (0,9)
Voorafgaand aan een gesprek heb ik andere vooroordelen van een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond dan van iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	1	13	14	19	2	3,2 (0,9)
Ik respecteer gebruiken en rituelen van ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	2	31	16	4,3 (0,5)
Ik voel me even zeker in een gesprek met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond als met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	1	10	16	18	4	3,3 (1,0)
Ik kan me goed inleven in een ouder/verzorger tijdens ons gesprek, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	1	12	29	7	3,9 (0,7)
Wanneer ik met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond praat, laat ik merken dat ik aandachtig luister.	0	0	2	34	13	4,2 (0,5)

Ik kan me in een gesprek even goed aanpassen aan een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond als aan een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	0	2	22	23	2	3,5 (0,6)
Tijdens een gesprek probeer ik niet te oordelen over een ouder/verzorger op basis van zijn/haar etnisch-culturele achtergrond	0	0	2	32	15	4,3 (0,5)
Ik respecteer meningen en ideeën van ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	2	30	17	4,3 (0,5)
Ik voel me minder op mijn gemak in gesprek met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	4	27	13	5	0	2,4 (0,8)

Voetnoot: ^a Een student heeft deze vraag niet ingevuld.

Bijlage J - Teacher self-efficacy (lesgeefvaardigheden)

Tabel 8: *Lesgeefvaardigheden (teacher self-efficacy)*

In hoeverre denk je dat je tijdens je stages in staat bent om...	Helemaal niet	Een beetje	In redelijke mate	In hoge mate	In zeer hoge mate	M (SD)
...storend gedrag in de klas onder controle te houden?	0	7	26	16	0	3,2 (0,7)
...leerlingen die weinig interesse in schoolwerk vertonen te motiveren?	0	4	29	16	0	3,2 (0,6)
...een leerling die de orde verstoort of luidruchtig is te kalmeren?	0	7	22	19	1	3,3 (0,7)
...je leerlingen zo te helpen dat ze leren waardevol vinden?	0	3	24	21	1	3,4 (0,6)
...goede vragen aan je leerlingen te stellen?	0	3	20	21	5	3,6 (0,8)
...ervoor te zorgen dat leerlingen zich aan de regels in de klas houden?	0	3	24	22	0	3,4 (0,6)
...ervoor te zorgen dat leerlingen ervan overtuigd zijn dat zij hun schoolwerk goed kunnen doen?	0	2	13	32	2	3,7 (0,6)
...voor alle groepen leerlingen een geschikte vorm van klassenmanagement toe te passen?	1	13	24	11	0	2,9 (0,8)
...de prestaties van leerlingen op verschillende manieren te beoordelen?	0	3	18	25	3	3,6 (0,7)
...een andere uitleg, of een ander voorbeeld te geven wanneer leerlingen iets niet begrijpen?	0	1	13	27	8	3,9 (0,7)
...ouders/verzorgers zo bij te staan dat zij hun kinderen kunnen helpen het goed te doen op school?	5	20	13	11	0	2,6 (1,0)
...verschillende didactische methoden aan te bieden in de klas?	0	2	22	25	0	3,5 (0,6)

Bijlage K - Nameting Persoonlijke Interculturele Sensitiviteit

Tabel 9: *Persoonlijke interculturele sensitiviteit (nameting)*

	Hele- maal oneens	Oneens	Neu- traal	Eens	Hele- maal eens	M (SD)
Tijdens een gesprek met iemand heb ik er oog voor hoe de ander behandeld wil worden, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	1	25	19	0	4,4 (0,6)
Wanneer ik in een gesprek iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond niet goed begrijp, vraag ik om verduidelijking.	0	1	4	34	6	4,0 (0,6)
Ik weet minder goed wat ik moet zeggen in een gesprek met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	3	20	16	6	0	2,6 (0,8)
Ik ga onbevooroordeeld een gesprek aan met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	9	17	15	4	3,3 (0,9)
Ik respecteer normen en waarden van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	1	0	0	25	19	4,4 (0,7)
Ik vind het makkelijker om contact te leggen met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	6	23	16	0	3,2 (0,7)
Ik vind het belangrijk hoe iemand zich voelt tijdens ons gesprek, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	0	0	17	28	4,6 (0,5)
Wanneer ik iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond begrijp in een gesprek laat ik dat zowel non-verbaal als verbaal blijken.	0	2	7	29	7	3,9 (0,7)
Ik weet minder goed hoe ik me moet gedragen in een gesprek met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	3	23	13	6	0	2,5 (0,8)
Voorafgaand aan een gesprek heb ik andere vooroordelen van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond dan van iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	2	5	18	20	0	3,2 (0,8)
Ik respecteer gebruiken en rituelen van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	2	28	15	4,3 (0,5)
Ik voel me even zeker in een gesprek met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond als met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	0	4	14	23	4	3,6 (0,8)
Ik kan me goed inleven in iemand tijdens ons gesprek, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	1	0	8	30	6	3,9 (0,7)
Wanneer ik met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond praat, laat ik merken dat ik aandachtig luister.	0	1	4	27	13	4,2 (0,7)
Ik kan me in een gesprek even goed aanpassen aan iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond als aan iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	0	3	13	25	4	3,7 (0,7)
Tijdens een gesprek probeer ik niet te oordelen over iemand op basis van zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	0	2	29	14	4,3 (0,5)
Ik respecteer meningen en ideeën van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	2	26	17	4,3 (0,6)
Ik voel me minder op mijn gemak als ik een gesprek voer met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	4	26	14	1	0	2,3 (0,7)

Bijlage L - Nameting Professionele Interculturele Sensitiviteit

Tabel 10: *Professionele interculturele sensitiviteit (nameting)*

	Hele- maal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Hele- maal eens	M (SD)
Tijdens een gesprek met een ouder/verzorger heb ik er oog voor hoe hij/zij behandeld wil worden, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	1	0	23	21	4,4 (0,6)
Wanneer ik in een gesprek een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond niet goed begrijp, vraag ik om verduidelijking	0	0	2	33	10	4,2 (0,5)
Ik weet minder goed wat ik moet zeggen in een gesprek met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	5	18	15	6	1	2,6 (0,9)
Ik ga onbevooroordeeld een gesprek aan met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	10	11	20	4	3,4 (0,9)
Ik respecteer normen en waarden van ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	1	25	18	4,4 (0,5)
Ik vind het makkelijker om contact te leggen met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond dan met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond.	1	9	19	15	1	3,1 (0,8)
Ik vind het belangrijk hoe een ouder/verzorger zich voelt tijdens ons gesprek, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	0	1	0	15	28	4,6 (0,6)
Wanneer ik een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond begrijp in een gesprek laat ik dat zowel non-verbaal als verbaal blijken.	0	1	3	32	9	4,1 (0,6)
Ik weet minder goed hoe ik me moet gedragen in gesprek met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond. ^a	6	22	10	7	0	2,4 (0,9)
Voorafgaand aan een gesprek heb ik andere vooroordelen van een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond dan van iemand met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	2	9	13	21	0	3,2 (0,9)
Ik respecteer gebruiken en rituelen van ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	1	28	16	4,3 (0,5)
Ik voel me even zeker in een gesprek met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond als met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	0	4	10	26	5	3,7 (0,8)
Ik kan me goed inleven in een ouder/verzorger tijdens ons gesprek, ongeacht zijn/haar etnisch-culturele achtergrond.	1	2	5	32	5	3,8 (0,8)
Wanneer ik met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond praat, laat ik merken dat ik aandachtig luister.	0	0	1	30	14	4,3 (0,5)

Ik kan me in een gesprek even goed aanpassen aan een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond als aan een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	0	3	11	29	2	3,7 (0,7)
Tijdens een gesprek probeer ik niet te oordelen over een ouder/verzorger op basis van zijn/haar etnisch-culturele achtergrond	0	0	1	28	16	4,3 (0,5)
Ik respecteer meningen en ideeën van ouders/verzorgers met een andere etnisch-culturele achtergrond.	0	0	0	26	19	4,4 (0,5)
Ik voel me minder op mijn gemak in gesprek met een ouder/verzorger met een andere etnisch-culturele achtergrond dan met een ouder/verzorger met dezelfde etnisch-culturele achtergrond.	7	27	9	2	0	2,1 (0,7)

Voetnoot: ^a Een student heeft deze vraag niet ingevuld.

Bijlage M - Verslag expertbijeenkomst

Verslag expertbijeenkomst 10 januari 2020, 10:00-12:00

Deelnemers

Diana van Bergen: Universitair hoofddocent Pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen, docent bij onder andere de AOLB. Expert op het gebied van etnisch-culturele diversiteit en interculturele competentie. Begeleidt als copromotor onderzoeken over culturele en religieuze diversiteit in de pleegzorg en een cross-cultureel onderzoek naar familiebanden. Diana geeft onder andere het eerstejaars-vak Onderwijssociologie in het programma van de AOLB en het tweedejaars-vak Interculturele Pedagogiek in het programma Pedagogische Wetenschappen. Haar ervaring is dat de basiskennis van etnisch-culturele diversiteit van de studenten beperkt is en dat ze weinig ervaring hebben met het openlijk bespreken van gevoelige thema's. Ze hebben vaak moeite met de verwoording en sommige studenten reageren fel of ongenueanceerd.

Anja Morsink: Hogeschool docent bij NHLStenden Hogeschool. Expert op gebied van kunstbeschuwing. Is als adviseur en praktijkbegeleider betrokken bij cultuureducatie (KEK2, Keunstwurk.nl). Daarnaast is ze via het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid van NHLStenden betrokken bij een project waarin meertaligheid wordt verbonden met kunst. Anja geeft het vak Kunstzinnige Oriëntatie in het eerste en het derde jaar van het programma van de AOLB, waarin de methode VTS aan bod komt. Ze herkent het beeld dat studenten vaak starten met weinig kennis over etnisch-culturele diversiteit en snel oordelen over complexe thema's. Bij de reguliere pabo, met name tijdens een excursie naar Berlijn binnen het thema Diversiteit in het derde studiejaar, ziet ze het leerproces wel op gang komen bij de studenten.

Hanke Korpershoek: Universitair Hoofddocent Onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen, programmacoördinator van de AOLB. Expert op het gebied van motivatie, gender- en interculturele diversiteit in het onderwijs. Hanke verzorgt het programmaonderdeel Observeren in de AOLB, waarin studenten leren zowel naturalistisch en systematisch gedrag van leerlingen te observeren, waarin objectief en niet-oordelend observeren centraal staat. Hanke heeft in het verleden ook het eerstejaars-vak Onderwijssociologie gegeven in het programma van de AOLB. Daarnaast verzorgt zij in de Master Onderwijswetenschappen de cursus Onderwijsinnovatie en Onderwijsverbetering. Hanke is lid van het onderzoeksteam ViTaS.

Marjolein Deunk: Universitair docent Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Expert op het gebied van klasse-interactie. Geeft onder andere vakken over diversiteit en inclusie in het onderwijs op bachelor en masterniveau. Besteedt in het vak Ontwikkelings- en Onderwijspsychologie II in het programma van de AOLB aandacht aan etnisch-culturele diversiteit en identiteitsvorming, via

groepsdiscussies of reflectieve schrijfp opdrachten. Sluit zich aan bij de observatie dat studenten met weinig interculturele kennis en -sensitiviteit tonen. Heeft ervaren dat groepsdiscussies zorgvuldig opgebouwd moeten worden om studenten te helpen genuanceerder te denken en minder snel te oordelen over thema's rond etnisch culturele diversiteit, zoals de Zwarte Pieten-discussie. Marjolein is lid van het onderzoeksteam ViTaS.

Hieronder worden de gesprekken tijdens de expertmeeting weergegeven. Hoewel de reacties per vraag zijn gestructureerd, verliep het gesprek in de praktijk dynamischer.

Interculturele sensitiviteit

Vraag 1: Hoe veranderbaar is interculturele sensitiviteit? Theorieën suggereren van wel, maar hoeveel ervaring en reflectie is daar voor nodig?

Diana: Interculturele sensitiviteit is te beïnvloeden, maar dat vergt tijd en praktijkervaring. Het kan het een goede start zijn om te beginnen met het behandelen van het onderwerp in werkgroepen met bijvoorbeeld VTS-sessies. Als studenten meer stage- en levenservaring opdoen zullen ze merken dat hun eigen vooroordelen niet altijd kloppen. VTS-sessies en groepsdiscussies kunnen hiervoor de kiem leggen. In een werkgroep doen studenten nauwelijks directe ervaring op met etnisch-culturele diversiteit (vanwege de homogene samenstelling van de studentpopulatie), maar kunnen ze wel merken dat medestudenten ergens anders tegenaan kunnen kijken. Zeker als die alternatieve blik aansluit bij iets dat ze herkennen uit eigen ervaring, kan dat bijdragen aan hun inzicht. In het algemeen kan gesteld worden dat interventies beter werken als ze langduriger zijn. Het ViTaS-project was met slechts twee werkcolleges natuurlijk erg beperkt.

Anja: Directe ervaringen hebben veel impact als je meteen kunt reflecteren op je eigen aandeel in de situatie. Dit veronderstelt wel dat studenten inderdaad reflecteren, wat niet per definitie zo is. Activiteiten zoals VTS kunnen bijdragen aan bewustwording die van belang is bij zelfreflectie op persoonlijke ervaringen.

Vraag 2. We zagen weinig onderscheid tussen persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit. Een mogelijke verklaring is de beperkte professionele ervaring van studenten. Hoe zinvol is het om onderscheid te maken tussen professionele en persoonlijke interculturele sensitiviteit? Is het enige onderscheid dat in een professionele context meer sociaal wenselijk en/of conformerend gedrag wordt vertoond?

Diana: Bij sommige onderwerpen, zoals bijvoorbeeld de Zwarte Pieten discussie, is het makkelijker om onderscheid te maken tussen hoe je in je eigen thuissituatie en professioneel op school zou handelen. De ViTaS-vragenlijst is echter wat zijn wat algemener, dus als studenten weinig (persoonlijke) ervaring hebben met etnisch-culturele diversiteit, dan vullen ze alles in op basis van die beperkte ervaring. Het onderscheid tussen persoonlijke en professionele interculturele sensitiviteit is in dat geval door henzelf niet goed te maken.

Anja: Het lijkt alsof de studenten in de rol van leerkracht meer aan de ‘veilige’ kant gaan zitten en vaker ‘neutraal’ antwoorden op de stellingen. De verklaring dat sommige studenten lager scoren op interculturele sensitiviteit omdat ze zich door de VTS-sessies meer bewust zijn geworden van de complexiteit van het thema, klinkt aannemelijk. Naïviteit kan bij de voormeting tot positievere antwoorden hebben geleid.

Diana: Het is de vraag of studenten echt intercultureel sensitiever zijn in een professionele context. Een deel zal meer oplossingsgericht zijn: als je te maken hebt met ouders met andere achtergronden, is de neiging waarschijnlijk om er met hen uit te willen komen. Een negatieve houding zal een student dan minder snel uiten. Dit heeft niet zozeer te maken met politieke correctheid, maar omdat leerkrachten, in het belang van de leerling, geen conflict willen met ouders. Leerkrachten kunnen natuurlijk wel insensitieve opmerkingen maken waar ze zich niet van bewust zijn. In eventueel vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om vragenlijsten over impliciete en expliciete vooroordelen af te nemen.

Vraag 3: Hoe meetbaar is interculturele sensitiviteit? En/of hoe contextafhankelijk?

Hanke: Mensen reageren niet hetzelfde op (etnisch-culturele) verschillen in normen, waarden, gebruiken en rituelen, maar deze worden in vragenlijsten wel vaak samengenomen. In de ViTaS-vragenlijst hebben we ervoor gekozen om normen en waarden te onderscheiden van gebruiken en rituelen, maar dit blijft een lastig punt.

Diana: Over het algemeen lijken de vragen concreet en relevant. De vraag naar het respecteren van normen en waarden is inderdaad lastiger omdat dit heel breed opgevat kan worden, van vrouwenbesnijdenis tot het in huis nemen van grootouders. De vraag is waar de student aan gedacht heeft bij het beantwoorden van de vraag.

Anja: Het is opvallend dat studenten vaak ‘helemaal eens’ antwoorden op de stellingen over respect voor normen en waarden. Blijkbaar vinden ze respect belangrijk. De vraag is of ze daar ook echt naar handelen.

Hanke: Het is jammer dat we niet weten welke situaties studenten voor ogen hebben gehad op het moment dat ze de vragenlijst invulden. In vervolgonderzoek zou je misschien de vraag kunnen toevoegen: zijn er concrete situaties waar je aan denkt bij het beantwoorden?

Anja: Dat zou inzichtelijk zijn, maar roept wel de vraag op hoe je de vragenlijstdata dan moet interpreteren.

VTS gebruik en kunst als medium

Vraag 4: In hoeverre is VTS nuttig om in te zetten bij het stimuleren van interculturele sensitiviteit?

Anja: Ik werd heel enthousiast van het project! Ik denk dat VTS goed inzetbaar is. De keuze van de kunstwerken is belangrijk: het werk moet het thema oproepen. Het is een mooie start, waarbij het gaat om observatie, reflectie en meerdere perspectieven. VTS gaat steeds terug naar de waarneming. Mijn eigen ervaring is dat de diepere laag van het onderwerp daardoor niet

altijd goed aan bod komt. Een verdiepende vervolgactiviteit als je een onderwerp verder wilt bespreken, lijkt me daarom essentieel.

Vraag 5: Door de open opzet van VTS kan de gespreksleider niet bijsturen en is het risico dat het gesprek oppervlakkig blijft of een zijspoor neemt. Wat is een geschikte vervolgstap om VTS in het onderwijs te gebruiken?

Diana: Het lijkt van belang om een duidelijke scheiding te maken tussen VTS en verdiepende nabespreking. Maak studenten duidelijk dat het er niet om gaat dat in het eerste VTS-deel wordt toegewerkt naar het tweede verdiepende deel. Dit doet me denken aan de methode met *Biografic narrative interpretative methods*, een interviewtechniek waarbij je start met een vraag en alleen doorgaat op wat de respondent je aanreikt. Dit is een mooie open manier van interviewen, maar soms zijn er toch bepaalde thema's die je wilt uitdiepen en waarnaar je wilt vragen als de respondent daar uit zichzelf niet op ingaat. Het onderzoeks- of onderwijsdoel vergt dus op een gegeven moment toch wat sturing.

Anja: Inderdaad gaat het VTS-gesprek soms niet over het thema dat je als gespreksleider ziet f wilt bespreken met de groep. De rol als gespreksleider in een VTS-gesprek is niet zozeer een thema in te brengen, maar je kunt wel beïnvloeden dat een thema of dilemma aan bod komt bij deelnemers door heel gericht afbeeldingen van kunstwerken rond een thema te kiezen, zoals jullie hebben gedaan. De gespreksleider kan enigszins sturen door de derde vraag met iets meer nadruk te stellen (*“Wat kunnen we nog meer ontdekken?”*) of bepaalde keuzes te maken bij het parafraseren. Soms lukt het gewoonweg niet om het thema goed te verdiepen, maar dan nog wordt het, puur om het observatievermogen getraind. In het algemeen kun je stellen dat toepassing van VTS in het onderwijs vraagt om inbedding. VTS is een middel, een strategie om actief samen met anderen beschouwing van kunst te verdiepen. Wanneer je een thema aan de orde wilt stellen en daarop wilt reflecteren, kan dat heel goed door een nagesprek of vervolgactiviteit.

Diana: Eventueel kun je van te voren tegen de studenten zeggen dat je de diepte in wilt. Het doel is immers niet alleen om te zien of ze op het onderwerp uitkomen, je wilt hen ook daarover aan het woord hebben.

Vraag 5: Wat zijn de voor en nadelen van het expliciete maken van het thema bij het bespreken van de werken? We hebben duidelijk gestuurd met het materiaal.

Diana en Anja: Expliciete sturing lijkt me een goede keus, omdat je de studenten aan het woord wilt hebben over dat specifieke thema. Juist als studenten nog weinig bekend zijn met het thema, is de kans groot dat ze dat spoor niet uit zichzelf gaan verkennen.

Vraag 6: Werkt een authentieke casus die dicht bij het werkveld ligt beter dan een kunstwerk? Waarom wel of niet?

Anja: deze vraag is lastig omdat ik de inhoud van de videofragmenten niet ken. VTS lijkt een makkelijke methode, maar vergt oefening. De videocasus ligt misschien wel meer binnen de comfortzone van de studenten, maar de methode leent zich niet goed voor bewegend beeld. Er zijn wel voorbeelden van reflectie op basis van film, zoals *Arts Based Learning* van Jeroen Lutters, maar dan gaat het niet zozeer om een reactie op wat er te zien is, maar geeft de film een antwoord op een vooraf gestelde vraag. Het idee is dat je met een bepaalde vraag naar een film of kunstwerk kijkt, verschillende stappen volgt, in gesprek gaat met het kunstwerk en een antwoord vindt op je vraag. Dat is een hele andere manier van videobeelden gebruiken dan bij VTS.

Diana: De studenten zijn nog vrij jong en hebben nog niet veel stage-ervaring. In dat opzicht vind ik het wel passend om hen te laten reflecteren op videobeeld van een leerkracht tijdens een interactieve voorleessessie.

Disseminatie

Vraag 7: Hebben jullie adviezen voor de lesbrief? Waar zou jij zelf als docent behoefte aan hebben?

Diana: Ik zou graag informatie willen krijgen over de methode VTS en de concrete stappen die een docent moet nemen. Ook een beschrijving van valkuilen kan nuttig zijn. De docent zou aangespoord moeten worden om vooraf zelf uitgebreid te reflecteren op het gekozen werk. Je moet je bewust zijn van je eigen interpretaties.

Hanke: Het kan in dat kader ook goed zijn om een werk met collega's te bespreken. Zo kun je beter voorbereid worden op reacties van studenten die je misschien helemaal niet had verwacht.

Anja: Het is belangrijk om duidelijk te maken hoe je VTS kunt gebruiken bij een onderwerp of leerdoel en hoe je het in kan passen in je onderwijs. De stappen moeten heel helder zijn: VTS en daarna reflectie, met een duidelijke afbakening. VTS wordt dan gebruikt als middel in een groter geheel. Expliciteer ook goed het doel waar je VTS voor inzet. Misschien is het niet zozeer bevordering van interculturele sensitiviteit, maar meer bewustwording van eigen blik en hoe die zich verhoudt tot de blik van anderen. Interculturele sensitiviteit veronderstelt immers interactie, terwijl VTS een veel individueler denkproces lijkt aan te boren. Natuurlijk is VTS ook een groepsproces, dus in die zin is er wel sprake van interactie, maar het blijft een belangrijke vraag hoe de kunstbeschouwing zich vertaalt naar praktijksituaties.

ISBN 978-90-669-0574-0

© 2020 GION Onderwijs/Onderzoek